

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COLLABORATION ET LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE  
DE PARENTS D'ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ  
D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE DANS LA  
DÉMARCHE DU PLAN D'INTERVENTION

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
CAROLINE COULOMBE

DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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 mémoire de maîtrise est le fruit d'un long périple qui a puisé son inspiration dans une cause qui me tient particulièrement à cœur, soit celle de l'éducation des élèves HDAA.

Je tiens à souligner aujourd'hui le courage et la rigueur de tous les chercheurs et apprentis chercheurs qui travaillent des années dans l'ombre afin de rendre des ouvrages si précieux pour un monde meilleur. La recherche et l'avancement de la science sont un art !

Cette aventure périlleuse n'aurait pu se réaliser sans tout le soutien de mes précieuses directrice et co-directrice de recherche, toutes deux professeures au département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, mesdames France Dufour et France Dubé. Deux femmes inspirantes, d'une patience d'ange à mon égard, et d'un appui incalculable. Elles m'ont encouragée, encadrée, et corrigée de façon exceptionnelle. Elles ont cru en moi depuis le début de ce projet professionnel, et je leur en serai toujours reconnaissante.

Merci à Elizabeth Doyon, étudiante de cycle supérieur, pour ton esprit de synthèse et ton aide précieuse. Merci spécial à Stéphanie Dumont pour ta collaboration à la révision dans ce projet.

Merci à mes enfants, Samuel, Emie et Mélia, mes trois amours, pour toute la patience et l'indulgence dont vous avez fait preuve durant ces années. Je vous dédie ce mémoire. Votre amour inconditionnel m'a donné la force et la résilience dont il faut faire preuve pour y arriver.

iv

Merci à ma mère pour m'avoir permis de poursuivre mes études en s'occupant de mes enfants.

J'adresse mes sincères remerciements aux commissions scolaires participantes, aux enseignantes et collègues qui ont croisé mon chemin, aux parents participants ainsi qu'aux membres du jury de ce mémoire pour le riche partage.

Enfin un merci spécial à de précieux amis, pour leur soutien indéfectible tout au long de ce travail et leurs encouragements : Anne-Marie, Michel A., Michel B., Linda, Helene, Maryse, Catherine, Anne-Julie, Andrée-Anne, Guylaine, Marc-André, Martine, Johane.

Merci à vous tous.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.....	xiii
RÉSUMÉ .....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Le contexte général .....	5
1.1.1 Encadrements ministériels et origine du plan d'intervention en contexte québécois.....	10
1.1.2 Plan d'intervention et orientations.....	12
1.2 La démarche du plan d'intervention.....	13
1.2.1 Phases d'un plan d'intervention .....	14
1.2.2 Participation des parents à la démarche et à l'élaboration du plan d'intervention.....	17
1.2.3 Place de l'élève dans le plan d'intervention .....	24
1.3 La problématique de mise en œuvre du plan d'intervention.....	24
1.4 Le problème de recherche .....	26
1.4.1 Pertinence sociale de la recherche .....	28
1.4.2 Pertinence scientifique.....	29
1.5 La principale question de recherche.....	31

CHAPITRE II	CADRE CONCEPTUEL .....	33
2.1	Les facteurs qui influencent la participation des parents au plan d'intervention.....	34
2.2	La participation parentale .....	37
2.2.1	Classification de l'implication parentale .....	40
2.2.2	Invitations faites aux parents à participer aux activités de l'école.....	45
2.3	Le sentiment d'efficacité personnelle parental .....	46
2.4	La concertation école-famille .....	56
2.4.1	Conditions gagnantes et obstacles aux relations entre les parents et enseignants .....	61
2.5	Les niveaux de collaboration du modèle de Larivée .....	62
2.5.1	Niveau 1 : Information et consultation .....	63
2.5.2	Niveau 2 : Coordination et concertation .....	65
2.5.3	Niveau 3 : Coopération et partenariat .....	65
2.5.4	Niveau 4 : Fusion et cogestion.....	67
2.5.5	Niveaux de collaboration selon les phases du plan d'intervention .....	67
2.5.6	Enjeux à la collaboration .....	69
2.6	Les objectifs spécifiques.....	71
CHAPITRE III	MÉTHODOLOGIE.....	73
3.1	Le type de recherche.....	73
3.2	Recrutement des participants et collecte de données.....	76
3.2.1	Les participants .....	78
3.2.2	Les instruments de collecte de données .....	79
3.3	La pré-expérimentation du questionnaire .....	82
3.4	Le plan d'analyse des données .....	82
3.5	Le certificat éthique .....	85

CHAPITRE IV	ANALYSE DES RÉSULTATS .....	87
4.1	Le sentiment d'efficacité personnelle parental durant la démarche de plan d'intervention .....	88
4.1.1	Facteurs d'influences sur le sentiment d'efficacité personnelle parental .....	88
4.1.2	Relation de confiance entre le parent et l'école.....	97
4.2	Le niveau de collaboration entre les parents et l'école dans la démarche du plan d'intervention .....	101
4.2.1	Préparation aux rencontres .....	101
4.2.2	Horaire des rencontres .....	107
4.2.3	Invitations .....	110
4.2.4	Participants aux rencontres.....	111
4.2.5	Décisions prises durant la rencontre.....	115
4.2.6	Collaboration et obstacles.....	120
4.2.7	Collaboration externe .....	123
4.3	La communication.....	127
4.3.1	Moyens employés par les parents pour communiquer avec l'école .....	127
4.3.2	Évolution de l'expérience parentale dans la démarche .....	131
CHAPITRE V	DISCUSSION.....	133
5.1	Le SEPP durant les quatre phases du plan d'intervention de leur enfant.....	133
5.1.1	SEPP dans la phase 0 ou pré plan d'intervention .....	134
5.1.2	SEPP dans la phase 1 du plan d'intervention : Collecte et analyse de l'information .....	135
5.1.3	SEPP dans la phase 2 du plan d'intervention : Planification des interventions .....	136
5.1.4	SEPP dans les phases 3 et 4 du plan d'intervention : Réalisation des interventions et révision du plan d'intervention.....	137
5.2	Le niveau de collaboration dans la démarche du plan d'intervention.....	137
5.2.1	Portrait de la situation à la phase 1 du plan d'intervention selon le niveau sollicité.....	138



5.2.2	Portrait de la situation à la phase 2 du plan d'intervention selon le niveau sollicité .....	141
5.2.3	Portrait de la situation à la phase 3 du plan d'intervention selon le niveau sollicité .....	143
5.2.4	Portrait de la situation à la phase 4 du plan d'intervention selon le niveau sollicité .....	144
5.3	L'exploration des liens entre le SEPP et les niveaux de collaboration.....	144
CONCLUSION .....		147
6.1	La perception de ce qui est important selon les parents et propositions d'ajustements .....	148
6.2	Les limites de l'étude.....	151
6.3	Les perspectives de recherche .....	151
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS .....		153
ANNEXE B PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES PARTICIPANTS .....		161
ANNEXE C QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES PARENTS .....		165
ANNEXE D CANEVAS DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ .....		181
ANNEXE E TABLEAU NŒUDS .....		183
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....		187

## LISTE DES FIGURES

Figure		page
1.1	Les 4 phases du plan d'intervention (MEQ, 2004, p. 25).....	14
2.1	Le modèle de compréhension du rôle parental de partenaire dans la scolarisation (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997).....	38
2.2	Le modèle du processus de participation parentale (Traduction libre de Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997 ; Walker <i>et al.</i> , 2005).....	43
2.3	Les habiletés et connaissances : Sentiment de compétence des parents relié au travail scolaire. Résultats chez l'enfant/adolescent. Modèle du processus de participation parentale (Traduction libre de Hoover- Dempsey et Sandler, 1995, 1997 ; Walker <i>et al.</i> , 2005) .....	44
2.4	Les formes de collaboration selon le degré de relation et d'engagement (Larivée, 2010) .....	63



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
1.1	Effectif scolaire en formation générale des jeunes et effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, réseau public au Québec..... 9
1.2	Effectif scolaire selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire ..... 9
3.1	Données sociodémographiques des participants et de leur enfant..... 80
4.1	Résultats au questionnaire sur l'influence de certains éléments sur le sentiment d'efficacité personnelle des parents dans la démarche des plans d'intervention ..... 89
4.2	Extraits de verbatim présentant les facteurs d'influence du sentiment d'efficacité personnelle parental selon les parents..... 92
4.3	Tableau des personnes présentes lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention ..... 113
4.4	Tableau des perceptions parentales quant aux attentes du milieu scolaire face aux parents lors de la rencontre de plan d'intervention ..... 125



## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

PI	Plan d'intervention
SCP	Sentiment de compétence parentale
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
SEPP	Sentiment d'efficacité personnelle parental
COPEX	Comité provincial de l'enfance exceptionnelle
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (avant 2004)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (depuis 2004)



## RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objet de décrire la perception de parents d'élèves HDAA qui éprouvent des difficultés scolaires, intégrés en classe ordinaire au primaire, quant à leur sentiment d'efficacité personnelle parental (SEPP) et à leur collaboration en regard de la démarche et de l'élaboration du plan d'intervention.

Issu de trois Commissions scolaires de la grande région de Montréal, notre échantillon était composé de dix parents participants. Les propos recueillis par notre questionnaire et nos entretiens semi-dirigés ont permis de décrire leur SEPP à travers les différentes phases d'élaboration et de suivi du PI, de décrire le(s) niveau(x) de collaboration les plus sollicités en matière de participation parentale, et d'explorer les relations possibles entre le SEPP et les niveaux de collaboration des parents dans la démarche.

Les résultats de notre étude montrent que la démarche préparatoire préalable aux rencontres de PI en vue de rehausser la collaboration ainsi que les suivis actuels, dans le cadre de l'élaboration du plan d'intervention, sont insuffisants dans la plupart des milieux ; que la communication demeure difficile à établir entre les parents et le milieu scolaire ; que le SEPP est un indicateur important dans la démarche du PI et qu'il peut influencer les pratiques collaboratives.

La discussion présente l'écart important entre la collaboration parentale souhaitée, découlant des attentes ministérielles, et la réalité de terrain. Elle propose des avenues prometteuses quant à la possibilité d'ajouter une étape aux phases actuelles prévues dans le PI, de revoir les moyens d'inviter les parents à la rencontre afin qu'ils participent à la démarche de PI, d'améliorer les communications ainsi que d'accroître l'importance accordée au SEPP dans le but d'améliorer l'efficacité de la démarche du PI.

**Mots-clés :** sentiment d'efficacité personnelle parental, plan d'intervention, participation parentale, collaboration, concertation





## INTRODUCTION

La croissance du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) intégrés en classe ordinaire a contribué à augmenter l'hétérogénéité des classes, ce qui constitue un défi important en enseignement. Ces élèves, qu'ils soient en classes spéciales ou intégrés dans les classes ordinaires, doivent obligatoirement avoir un plan d'intervention. Dans les milieux scolaires, les contextes de pluralité dans les classes et le besoin grandissant de moyens de soutien prometteurs pour la réussite de tous les élèves se font sentir. Il existe plusieurs dispositifs pour améliorer la réussite scolaire et sociale des EHDAA, la persévérance et prévenir le décrochage scolaire. Entre autres, les milieux scolaires québécois mettent en œuvre des pratiques éducatives et déterminent des encadrements qui relèvent d'une prescription ministérielle de travailler avec le plan d'intervention (PI) pour soutenir chaque élève HDAA. Le PI est un outil visant à répondre aux besoins particuliers des EHDAA. La démarche de PI recommande l'implication des acteurs gravitant autour de l'élève. Elle vise la concertation de l'équipe des intervenants scolaires concernés avec les parents ainsi qu'un échange stratégique de complémentarités afin d'offrir le meilleur soutien à l'EHDAA qui est au cœur de cette démarche. Certaines recherches ont d'ailleurs appuyé la participation « active » de l'élève en donnant une importance au sens de l'engagement scolaire à travers une reconnaissance de ses besoins et de ses forces (Arndt *et al.*, 2006 ; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2004).

L'élève doit être au cœur de la démarche du PI et de ses apprentissages (MEQ, 2004). On souhaite que les parents s'impliquent davantage dans la démarche du PI (Pagé, 2012). Ce désir d'intensifier la collaboration avec la famille va conduire à l'efficacité de la démarche et la cohérence des interventions.

Or, dans une démarche aussi capitale pour l'élève HDAA intégré dans une classe ordinaire que représente le PI et comportant des prises de décisions importantes le concernant, nous voulons mieux connaître le sentiment d'efficacité personnelle parental (SEPP) et comment les parents perçoivent leur participation dans la démarche d'élaboration et de suivi des plans d'interventions.

Depuis les années 90, à la suite de la réforme curriculaire, les milieux scolaires font appel à la collaboration des parents lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention (PI). À travers cette expérience, certains chercheurs ont étudié le sentiment de compétence des parents et les motivations parentales à participer au suivi scolaire de leur enfant (Deslandes, 1999 ; Reed *et al.*, 2000). Dans la démarche du PI, les parents deviennent des acteurs importants. Ces parents soulèvent le défi d'être concernés en tant que personne lorsque leur participation est sollicitée. Or, c'est bien évidemment ce contexte particulier qui nous a amenée à vouloir explorer, à partir de la perception des parents, ce qui se vit au regard de leur participation à la démarche d'un plan d'intervention (PI). Nous tenterons tout d'abord de décrire qualitativement le SEPP *avant, pendant et après* à travers la démarche du PI, et poursuivrons avec la description des niveaux de collaboration à travers la place qu'ils occupent dans cette démarche, et finalement, nous proposons d'explorer l'existence de relations potentielles entre le SEPP et les niveaux de collaboration.

Le premier chapitre de cette étude propose un tour d’horizon sur l’historique des principales orientations au Québec qui ont régi et balisé les droits des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation et d’apprentissages. Il décrit certains enjeux actuels face à la progression constante des populations d’élèves HDAA, les difficultés de collaboration avec les parents autour des plans d’interventions et sa mise en œuvre. En tout dernier lieu, il décrit la complexité de la nature des différents contextes dans lesquels s’inscrit notre problématique, et il se termine avec la question générale de cette recherche. Puis, le second chapitre met la table avec son cadre conceptuel en étayant les concepts relatifs au sentiment d’efficacité personnelle parental (SEPP), au niveau de collaboration sollicité par la démarche du PI, ainsi qu’à la participation parentale dans la démarche de PI. Il présente également les modèles théoriques retenus qui ont servi à analyser nos données. Le troisième chapitre présente tous les aspects inhérents à la méthodologie, c’est-à-dire le type d’étude, le contexte, l’échantillon, le questionnaire et canevas d’entretien, le cadre d’analyse et l’ensemble des considérations éthiques. Les résultats sont exposés au quatrième chapitre et on propose une discussion autour des résultats présentés au cinquième chapitre. Finalement, le sixième chapitre, en guise de conclusion de cette étude, présente les retombées, les limites et les perspectives de recherche.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Le contexte général

Notre problématique de recherche comportera six sections distinctes. La première section décrira l'ensemble des visées politiques tirées des documents ministériels qui, à ce jour, permettent aux élèves dits « à risque » et HDAA de recevoir les services ou le soutien découlant de l'élaboration et du suivi d'un plan d'intervention, qui constitue un pas vers la réussite scolaire et l'espoir d'une diminution du décrochage scolaire. L'autre section décrira la démarche du plan d'intervention en lui-même. Une autre section portera sur la participation du parent et ce qu'implique son engagement à part entière dans la démarche du plan d'intervention. Ensuite, nous nous intéresserons aux facteurs d'influence dans l'environnement de l'élève HDAA autour des axes familial, social, individuel, démographique et scolaire en lien avec les différents niveaux de participation parentale dans la démarche du PI. Finalement, les deux dernières sections aborderont les problématiques de mise en œuvre du PI et la pertinence de la recherche.

Il est reconnu que la démarche d'élaboration du PI est un processus en constante évolution à travers le temps. D'abord, les recommandations du Rapport COPEX servent de base à l'élaboration, en 1979, de la Politique sur l'enfance en difficulté

d'adaptation et d'apprentissage. Un effort particulier s'est engagé dans les années quatre-vingt visant l'évolution des structures, quant aux positions sociales, à la valorisation des rôles sociaux, aux valeurs, à l'évaluation, à l'organisation des établissements scolaires et des nouvelles ressources éducatives (interventions des services pédagogiques, financement des services), incluant les services aux élèves HDAA et l'implication de leurs parents. La réforme de l'éducation en 2001 a permis d'amener au fil du temps des ajustements nécessaires pour en faire une démarche prometteuse pour les élèves HDAA. Malgré tous les efforts déployés pour favoriser une plus grande participation des parents d'élèves HDAA, la collaboration entre l'école et les parents demeure, encore aujourd'hui, difficile à établir dans le système d'éducation québécois (Larivée *et al.*, 2006).

Avant de poursuivre sur ce sujet, il est important d'apporter une précision pour mieux comprendre les paragraphes suivants. Initialement, aucune distinction n'était faite entre les élèves HDAA et les élèves à risque. En 2000, le MEQ a introduit la notion d'élèves à risque afin de s'assurer que tout élève rencontrant certaines difficultés dans son parcours scolaire fasse l'objet d'une attention particulière, sans qu'il soit nécessaire de le reconnaître comme un élève HDAA. À l'époque, la notion d'élèves à risque suscite donc un changement quant à la non-obligation pour tous d'avoir recours à une démarche de PI. La définition d'élève à risque va parfois porter à confusion et n'est pas toujours claire (Vérificateur général du Québec, 2004). Cependant, en 2007, avec la révision des définitions des populations d'élèves HDAA, la notion d'élève à risque en devient exclue. Selon la publication sur l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MELS, 2007) elle est maintenant définie ainsi :

On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir. Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». (p. 24)

Or, il semble important, dans le cadre de la présente recherche, de faire mention de cette distinction. Concernant les études citées avant 2007 dans cette recherche, nous conserverons l'appellation « élèves à risque » tant pour les EHDAA que pour les « élèves à risque », comme les auteurs l'ont fait à cette époque suivant l'ancienne définition. Après 2007, on distinguera clairement ces deux populations d'élèves.

Puisque les élèves à risque ne font plus partie de la définition des EHDAA depuis 2007, le plan d'intervention n'est plus obligatoire pour eux. Il n'en demeure pas moins important de continuer à souligner l'absence de plusieurs parents dans ce processus fondamental et obligatoire qui les inclut à la démarche du PI (LIP, 1988).

Depuis la dernière réforme éducative au Québec, les directives annoncées par le ministère de l'Éducation, qui insistent sur des orientations pragmatiques telles que : « passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (MEQ, 1999, p. 1), semblent impliquer certaines attentes différentes envers les parents d'élèves HDAA, entre autres, un plus grand engagement de leur part dans la démarche du PI. Cette nouvelle conception tient davantage compte des besoins de l'élève et des capacités de celui-ci. Elle induit également un temps de concertation à insérer à l'horaire personnel des parents et une meilleure préparation de leur part pour les rencontres avec l'école pour le PI de leur enfant.



La démocratisation de l'enseignement a obligé les milieux scolaires à offrir des services de soutien à tous les élèves (Demers *et al.*, 2015). La démocratisation s'accompagne ainsi d'une gestion nécessaire de la diversité des élèves, d'un accroissement de populations scolaires, de la multiplicité des handicaps, ainsi qu'un « trop » grand nombre d'élèves HDAA intégrés en classe dite ordinaire encore souligné dans les études sur le sujet (Boutin, Bessette et Dridi, 2015) et amenant certes son lot de défis.

Le Tableau 1.1 ci-après résume l'augmentation du nombre d'élèves HDAA par rapport à l'ensemble de l'effectif scolaire pour une période étudiée pour le réseau public. On remarque ainsi qu'au primaire, l'effectif des élèves HDAA est passé de 13,3 % en 2003-2004 à 17,9 % en 2009-2010. Le tableau 1.2 présente quant à lui des données plus récentes en 2017-2018, et situe à environ 149 343 le nombre d'élèves HDAA intégrés à une classe ordinaire sur un total de 174 558 de la représentativité totale d'élèves HDAA. Cependant, ces données représentent l'effectif scolaire EHDAA perceptible à tous les ordres d'enseignement confondus, incluant le réseau privé. Il est donc difficile de connaître le nombre exact d'élèves HDAA intégrés en classe ordinaire au primaire exclusivement. Ce deuxième tableau démontre à nouveau cette croissance d'élèves HDAA intégrés, malgré une diminution de l'effectif total expliquée par la redéfinition des catégories. Face à l'augmentation rapide de la proportion d'élèves HDAA, il semble essentiel que la place accordée à la collaboration famille-école soit de plus en plus considérée. La participation parentale, le bien être psychologique du parent, l'accueil qu'on lui réserve, sont tout autant des éléments à considérer lors de l'élaboration et des suivis entourant les rencontres de PI.

Tableau 1.1 Effectif scolaire en formation générale des jeunes et effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, réseau public au Québec

Ordre d'enseignement		Ensemble de l'effectif		
		2002-2003	2005-2006	2009-2010 (P)
Préscolaire	Ensemble des élèves	91 397	84 008	85 963
	Élèves HDAA	3 227 (3,5 %)	3 350 (4 %)	3 840 (4,5 %)
Primaire	Ensemble des élèves	533 271	478 772	429 850
	Élèves HDAA	71 156 (13,3 %)	75 222 (15,7 %)	76 804 (17,9 %)
Secondaire	Ensemble des élèves	376 382	401 344	369 762
	Élèves HDAA	61 180 (16,3 %)	74 611 (18,6 %)	82 156 (22,2 %)
Total	Ensemble des élèves	1 001 050	964 124	885 575
	Élèves HDAA	135 563 (13,5 %)	153 183 (15,9 %)	162 800 (18,4 %)

Légende : (P) Ces données étaient provisoires.

Source : Tableau 1a tiré du MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données du 31 janvier 2010.

Tableau 1.2 Effectif scolaire selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire

2017-2018		<i>n</i>
1- Publique, privées spécialisées, gouvernementale	EHDAA classe ordinaire	136 055
	EHDAA non intégrés	24 964
	Total	161 019
2-Privée ordinaire	EHDAA classe ordinaire	13 288
	EHDAA non intégrés	251
	Total	13 539
Total	<b>EHDAA intégrés</b>	<b>149 343</b>
	EHDAA non intégrés	25 215
	<b>Total</b>	<b>174 558</b>

Note. Données pour la formation générale des jeunes. Les élèves qui sont reconnus comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage par le Ministère sont ceux qui ont un plan d'intervention personnalisé actif.

Source : Tiré du MEES). Direction des indicateurs et des statistiques, Environnement informationnel, système Charlemagne, données au 24 janvier 2019.

Devant une telle croissance de l'effectif EHDAA, nous sommes conscients que les rôles et compétences de chacun des intervenants scolaires amènent des changements

de perspectives rapides pour répondre le plus efficacement possible aux besoins des élèves nécessitant un PI. Les parents sont donc impliqués parfois malgré eux, et faute de temps, on arrive difficilement à leur expliquer la nature de la place qui leur revient. Ils peuvent se sentir intimidés par la place légitime qu'on leur accorde, leur rôle dans l'intervention éducative ainsi que la position face à l'adversité, lorsque surviennent des conflits de représentation entre parents et professionnels. « Dans ses fragilités, le parent "exposé" peut se trouver confronté à ses limites propres de sujet et de parent face à la jalousie, la colère, les limites de l'institution, ou devant ses propres compétences ou incompétences » (Favre, 2001, p. 24). Malgré cette volonté de collaboration, il surgit parfois des tensions entre les différents acteurs impliqués.

#### 1.1.1 Encadrements ministériels et origine du plan d'intervention en contexte québécois

Au Québec, ce n'est qu'en 1988, par la Loi sur l'instruction publique (LIP, 1988, article 96.14), qu'on oblige les commissions scolaires à prévoir des orientations et des normes d'organisation des services pour les élèves HDAA.

Le PI découle de la première politique de l'adaptation scolaire qui voit le jour peu après 1979 (MEQ, 1979), à la suite du rapport du comité provincial pour l'enfance exceptionnelle COPEX (1976). Ce rapport permet de constater qu'il existe un cloisonnement entre les deux systèmes d'enseignement, soit l'enseignement en classe ordinaire et l'enseignement en classe spéciale. Ce rapport prône l'intégration avec une approche systémique mettant l'accent sur les besoins et les capacités de l'élève, et qui prend en compte le milieu dans lequel il évolue. Le dépôt de ce rapport suggère la mise en place d'un modèle de services en cascade pour distinguer les besoins des élèves.

De fait, ce n'est que 10 ans plus tard, par la Loi sur l'instruction publique en 1988, qu'une nouvelle prescription est faite aux commissions scolaires. Elle prévoit une obligation quant à l'adaptation de services éducatifs pour un élève, en tenant compte de ses besoins et de ses capacités. L'enseignement pour un élève HDAA devrait pouvoir être offert en classe ordinaire. Voici ce que l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique stipule :

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui assure les services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève avant son classement et son inscription dans l'école. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents. (LIP, 1988)

Par cet article de loi, les directions d'école se voient imputables de la rédaction, de l'élaboration et du suivi des PI. Dans les écoles très efficaces, les directeurs ne sont pas seulement des administrateurs, mais aussi des leaders pédagogiques qui cherchent des méthodes pour améliorer l'enseignement. De plus, le leadership scolaire d'un directeur contribue à la construction du sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants (Coladarci, 1992). Cette nouvelle tâche amènera donc une charge de travail additionnelle pour l'enseignant et la direction d'établissement, sans toutefois comporter encore une structure bien définie ni un gabarit commun. Jusqu'en 2010, malgré la publication ministérielle du Cadre de référence (MEQ, 2004), aucun modèle ou formulaire n'était suggéré pour élaborer les PI. Plus récemment, le ministère de l'Éducation (MELS, 2011) a mis en ligne une proposition de formulaire, tel que mentionné par la *Loi sur l'instruction publique* (LIP, 1988, L.R.Q.C.1-13.3, art. 235), précisant que l'application des PI revient aux commissions scolaires. Il

incombe donc à chaque établissement de s'approprier la démarche de PI, qui va de son élaboration jusqu'à sa révision. L'élaboration prend appui sur l'évaluation des forces et des besoins de l'élève (Goupil, 2004). Dans la quête d'une réussite pour tous, en respect des attentes du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), la démarche du PI devient indispensable pour contribuer à la réussite de l'élève HDAA. Évidemment, cette démarche soulève certains changements touchant les cadres légaux et réglementaires des programmes. C'est alors qu'en 2004 est créé le Cadre de référence pour l'élaboration des plans d'intervention (MEQ, 2004). À l'intérieur de cette publication est proposée une série de balises afin de créer un référentiel pour le milieu scolaire dans l'élaboration et la démarche du PI.

Au besoin, les intervenants recourent également à d'autres types de plans pour assurer le suivi par exemple, lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire (plan de transition) ou encore pour assurer des services à l'extérieur de la classe ordinaire (plan de services).

### 1.1.2 Plan d'intervention et orientations

Le plan d'intervention consiste en une démarche positive d'aide à l'élève et sert à la coordination des services éducatifs, en engageant à la fois sa participation et celle de ses parents. On assure aux élèves HDAA des services afin de mieux répondre à leurs besoins. Par la démarche du PI, on décrit les besoins de l'élève, on nomme les forces et les faiblesses de celui-ci, on établit des objectifs, on détermine des moyens et ressources pour l'intervention en vue de soutenir la réussite de l'élève. Il précise la responsabilité des intervenants et prévoit un calendrier de réalisation que les membres, qui l'ont élaboré, révisent périodiquement. Évidemment, il n'en demeure pas moins nécessaire d'établir une démarche de concertation entre l'équipe-école et

les parents. L'équipe-école est formée du directeur de l'école ou de son adjoint, du personnel enseignant concerné et des autres membres du personnel scolaire impliqués ou signifiants pour l'élève (MELS, 2007). On tente par tous les moyens de garder l'élève au cœur de cette démarche. Cette préoccupation rejoint la deuxième visée du plan d'action de l'orientation ministérielle : l'organisation de services à l'élève et des modalités d'intervention dispensées selon une approche individualisée (MEQ, 1999).

Enfin, les cinq orientations ministérielles sont mises en place pour favoriser une vision commune du plan d'intervention, qui se veut un plan d'action qui permettra d'offrir un soutien aux élèves HDAA. Cette démarche de PI sera, selon ces orientations, au cœur des décisions prises pour un élève. Les cinq orientations sont les suivantes : 1) considérer la réussite de façon différenciée; 2) placer l'élève au cœur de sa réussite; 3) adopter une vision systémique de la situation de l'élève; 4) miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu; et finalement, 5) intensifier la collaboration école-famille-communauté (MEQ, 2003a). Devant l'augmentation des EHDAA, les encadrements officiels sont longs à s'opérationnaliser, et les responsabilités des intervenants sont floues.

## 1.2 La démarche du plan d'intervention

La démarche du plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés sociales ou scolaires, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite. Le PI consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies grâce à une démarche de concertation. Il s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève, prend appui sur une vision systémique (facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires) de sa situation et est mis en

œuvre selon une approche de recherche de solutions (MEQ, 2004). Selon le MEQ (2004), la démarche se divise en quatre phases interdépendantes comme présentées dans l'illustration suivante (Figure 1.1).

### 1.2.1 Phases d'un plan d'intervention



Figure 1.1 Les 4 phases du plan d'intervention (MEQ, 2004, p. 25)

La première phase du PI est la collecte et l'analyse de l'information. Lors de cette phase, toute l'information concernant l'élève est rassemblée concernant sa situation, les évaluations et les dossiers antérieurs. C'est également à cette phase que les intervenants se questionnent sur les interventions mises en place pour l'élève, ainsi que sur l'analyse des stratégies utilisées pour lui, notamment, la différenciation pédagogique.

La deuxième phase est la planification des interventions. Les informations rassemblées concernant l'élève, tels ses forces, ses difficultés, ses progrès, doivent être mises en commun et doivent permettre une concertation afin d'établir les besoins prioritaires de l'élève. L'équipe déterminera les objectifs de l'élève, les stratégies qu'elle mettra en place, et établira la liste des ressources humaines et matérielles disponibles. Finalement, c'est à cette étape que sera déterminé le calendrier des rencontres (ou les différents échéanciers.)

La troisième phase est la réalisation des interventions. L'ensemble des personnes concernées doivent détenir l'information pour intervenir adéquatement et assurer un suivi et une progression des apprentissages de l'élève. Parfois, les interventions requièrent des ajustements de façon régulière. La communication avec les parents est tout aussi importante à cette étape.

La démarche du PI se termine par la quatrième phase soit la révision. Les intervenants se rencontrent pour procéder aux ajustements ou modifications de situation, soit pour les stratégies, les ressources, ou pour apporter des changements, s'il y a lieu, aux objectifs. La révision doit idéalement être planifiée avec l'élève et ses parents. D'ailleurs, une évaluation du PI peut également être faite quant à son utilité et à sa pertinence.



### 1.2.1.1 Difficultés de mise en œuvre de la démarche du PI

Les enseignants et professionnels du Québec, à la suite de la réforme en éducation de 1999, faisant face à une massification d'élèves HDAA et à la nécessaire gestion de la diversité, ont dû ajuster leurs pratiques pour être mieux arrimés aux besoins des élèves HDAA. Il s'agissait alors de passer d'une approche allant de la « réussite scolaire » et visant principalement l'obtention d'un diplôme, à une approche visant la réussite « éducative », davantage axée sur le progrès, les forces, les capacités et les besoins des élèves. Cette approche fait place à de nouvelles possibilités d'adaptation pour ces élèves apportées par la *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves* (MEQ, 1999).

Sur le plan de la politique de l'adaptation scolaire, et selon des balises ministérielles, les directions d'école doivent réunir l'ensemble des personnes concernées par la démarche, puisque cette responsabilité est régie par un règlement sur les services éducatifs aux élèves HDAA. Cette tâche est bien souvent complexe. Le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) ont conclu une *Entente de complémentarité des services*, en 2003, pour permettre un meilleur arrimage entre les deux réseaux. Cette entente « contribue à officialiser la nécessité de collaboration et de concertation entre les différents intervenants impliqués auprès de l'enfant et de sa famille » (Tétreault *et al.*, 2012, p. 5)

Au moment de la consultation ministérielle en 2007, ce partenariat a fait l'objet d'une recherche pour évaluer son implantation auprès des différents partenaires et intervenants du milieu scolaire et du réseau de la santé et des services sociaux. Cette recherche, menée auprès du MSSS et du MELS et regroupant 300 participants, dont 250 intervenants et 56 parents, révèle une difficulté à implanter cette entente entre les deux partis. Des parents soulignent qu'ils ne se sentaient pas toujours reconnus

comme de réels partenaires lorsqu'ils participent à de telles rencontres de PI. Les principaux éléments contraignant la collaboration désirée seraient la surcharge de travail, le manque de temps pour les rencontres de concertation, l'irrégularité des rencontres, le roulement de personnel, le manque de connaissance de l'organisation et la définition du rôle de chacun.

L'ensemble des difficultés organisationnelles, ci-haut mentionnées, peut certainement entraîner des retards dans le renouvellement de pratiques, ceux-ci pouvant même avoir des répercussions dans l'adaptation des services indirectement liés au PI. La complémentarité de services doit faciliter la concertation et vice versa. Elle permet des passerelles entre les différentes organisations gravitant autour de l'élève. Ainsi, le travail de complémentarité implique de s'organiser, avec les forces respectives de chacun, à travers le processus d'organisation des services, en fonction de leur mission respective (Tétreault *et al.*, 2012).

### 1.2.2 Participation des parents à la démarche et à l'élaboration du plan d'intervention

Cette étude s'interroge sur la nature de la participation des parents dans la démarche du PI. Demeure-t-elle passive durant l'élaboration ? Quelle place lui donne-t-on ? Certaines études américaines et québécoises indiquent la présence cruciale du parent, de la direction et d'autres intervenants professionnels à la réunion du plan d'intervention (Goupil *et al.*, 2000 ; Martin *et al.*, 2006). La présence du parent s'avère primordiale, pour qu'il se sente interpellé et qu'il soit mieux outillé.

Plusieurs études font état de l'absence du parent dans l'élaboration du PI (Beaupré *et al.*, 2003 ; Goupil, 2004 ; MEQ, 2004). Les motifs liés à cette absence appartiennent

à quatre grandes catégories d'ordres différents soit : 1. organisationnel : structure de la famille, conciliation travail-famille-école, garde des enfants (Dauber et Epstein, 1993); 2. relationnel : langue parlée et comprise, attitudes des enseignants et du personnel (Gervais, 1995); 3. psychologique : référence à leur propre expérience, représentation du rôle de l'école, sentiment d'incompétence face au rôle demandé par l'école (Deslandes et Bertrand, 2003 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997); 4. individuel : aspect financier, âge de l'enfant, compétences parentales (Deslandes et Bertrand, 2001b).

D'autres comme Deslandes et Bertrand (2004) remettent en question les motifs d'absences des parents aux rencontres des PI en se demandant si les parents ont été invités, ou s'ils souhaitent s'impliquer. Dans la littérature scientifique, on soulève souvent le manque de temps et les horaires difficiles à concilier (Larivée, 2011). Pourtant, selon les résultats de l'étude de Pagé (2012), la participation des parents aux rencontres pour les PI s'organise assez bien, en fonction des choix offerts et du temps disponible.

Dans une étude qui porte sur la perception des élèves face à l'élaboration du PI, on rapporte la présence de neuf parents sur 28 élèves à la réunion du PI (Souchon, 2008). Les résultats de cette étude ont également révélé que les élèves désirent que les personnes présentes à la réunion les connaissent bien et soient peu nombreuses.

Concernant la présence aux réunions, on a vu plus haut que plus du tiers des répondants (adolescents présentant des troubles de comportement par rapport au PI) indiquent que les parents ne sont pas toujours invités à participer à l'élaboration ou au suivi du PI. L'invitation est lancée la plupart du temps par les enseignants qui ont cette responsabilité (Pagé, 2012). Par le biais d'une lettre officielle ou d'un appel, dans quelques rares cas par l'agenda de l'élève, on invite les parents à l'élaboration

ou au suivi du PI. Parfois, les parents reçoivent un questionnaire à compléter avant l'élaboration du PI. Dans cette étude, les parents se disent satisfaits du processus d'invitation (Pagé, 2012). Lorsque les parents acceptent l'invitation, ils sont exhortés à s'approprier certaines responsabilités dans l'élaboration, la mise en place, la révision et l'évaluation du PI. Le parent peut être accompagné ou non dans cette démarche, par un intervenant scolaire, par un intervenant de la santé ou des services sociaux qui connaît bien l'enfant. L'engagement des parents fait foi d'un désir de collaboration et d'aboutissement du PI.

Deslandes et Morin (2002) ont présenté une recherche sur les rôles des parents dans les apprentissages des enfants. Ils rapportent des insatisfactions quant à la fréquence des contacts avec l'enseignant. Les parents aimeraient pouvoir échanger plus souvent avec l'enseignant. Selon Baker (2000), les parents réclament une plus grande disponibilité des enseignants, ce qui fait surgir plusieurs de questions concernant la disponibilité des enseignants et face à l'augmentation des élèves HDAA dont ils ont la responsabilité.

La population d'élèves HDAA est importante au Québec, ce qui mérite notre attention. Nos intérêts se situent particulièrement au niveau d'enseignement primaire puisque nous voulons analyser les perceptions parentales d'élèves du primaire. Comme plusieurs travaux de recherches montrent l'importance d'agir en bas âge, pour de l'intervention précoce sur une base préventive dès les premières difficultés scolaires de l'enfant (Boutin *et al.*, 2015), on s'intéressera davantage à la possibilité d'intervention dès l'apparition d'une situation à risque ou de difficulté au primaire. Comme le mentionne la *Politique de l'adaptation scolaire* en 1999, intervenir rapidement prévient l'aggravation des difficultés (MEQ, 1999).

L'ensemble des décisions relatives à la planification des interventions est d'abord pris par l'équipe-école, ce qui positionne les parents dans un rôle passif à qui l'on présente le PI. Les parents ont tout de même un droit de regard sur les objectifs, les atteintes, les stratégies et les ressources. Cette passivité va dans le même sens que l'étude de Pagé qui souligne le peu de participation dans l'élaboration du plan d'intervention (Pagé, 2012). Le fait que l'élaboration du PI ne favorise que très peu la participation des parents, autre que l'acquiescement à des décisions déjà prises, ne pourrait-il pas alimenter leur mécontentement et rendre plus ardent leur besoin d'être écoutés, comme le souligne Larivée (2011) ?

Un parent peut s'impliquer de diverses façons dans la réussite scolaire de son enfant. Le mémoire de Céline Pagé (2012), s'intéresse aux perceptions d'adolescents relativement à leur plan d'intervention. Elle s'appuie sur le premier niveau du *Modèle du processus de participation parentale* (présenté à la Figure 2.2 ; tiré de Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, revu en 2005 par Walker *et al.*), et souligne certains éléments se référant à la décision de participer, comme la disponibilité du parent, ses compétences et ses intérêts. Les conclusions de cette recherche montrent l'importance capitale d'une bonne collaboration entre les parents et les enseignants.

Au travers de cette collaboration, les parents doivent se sentir écoutés par les professionnels autour de l'élève. Le professionnel qui sait se décentrer fait ressentir au parent qu'il désire comprendre et tenir compte de son point de vue pour construire une relation d'alliance en vue d'un changement (Sellenet, 2006). Les résultats de l'étude de Sellenet (2006) font surgir la nuance, pour le parent, entre accepter les décisions déjà prises par les enseignants ou se concerter dans une démarche commune. Bien que le parent désire s'impliquer et être écouté, existe-t-il une réelle place à la concertation ?

L'élève et ses parents sont des partenaires essentiels à la réalisation du PI. Par leur contribution commune, ils améliorent la compréhension de la situation de l'élève et permettent une meilleure mise en place des éléments indispensables à la réussite du PI, dans l'intérêt de l'enfant. Non seulement le parent est une source à laquelle on peut se référer, mais il sera sans doute également en mesure d'assurer une continuité des objectifs à atteindre, élaborés lors de la concertation, définis dans le PI. L'élève doit être un acteur central de sa réussite et prendre part aux actions éducatives qui le concernent. Les élèves qui évoluent dans un environnement sachant répondre à leurs besoins ont tendance à vouloir réussir et à se conduire adéquatement (Dufour, 2010). Le soutien des parents demeure primordial pour maintenir leur engagement. Les parents sont ceux qui connaissent le mieux l'élève (Gouvernement du Québec, 2009). Ils fournissent par leur compétence des éléments touchant les décisions importantes pour l'enfant, ont un rôle de soutien envers l'enfant, valorisent l'éducation, reconnaissent les efforts qu'exige l'apprentissage. Partout dans la littérature, les études montrent des répercussions positives de l'implication des parents dans le parcours scolaire de leur enfant, sa réussite, ayant des répercussions sur son assiduité et son sentiment de bien-être<sup>1</sup> (Deslandes, 2006 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Larivée, 2010, 2012 ; MEQ, 2004). Bien qu'ils veuillent s'impliquer, les parents ne disposent que très peu d'outils pour se préparer adéquatement aux rencontres de PI.

C'est donc pour ces raisons qu'il nous paraît impératif d'explorer la perception et la compréhension que les parents ont de leur rôle dans la démarche du PI et de décrire leur sentiment d'efficacité en regard de cette démarche. Nous choisirons l'angle précis du sentiment d'efficacité personnelle pour recueillir l'ensemble des perceptions parentales, à l'égard de leur propre expérience, vécue lors de leur participation à l'élaboration du PI.

---

<sup>1</sup> Fédération des comités de parents du Québec. (s.d.). Repéré à [www.fcpq.qc.ca](http://www.fcpq.qc.ca).

### 1.2.2.1 Manque de préparation des parents au PI

Au Québec, quelques documents élaborés par les commissions scolaires permettent aux parents et aux élèves de puiser de l'information pour apprendre à constituer les plans d'intervention (Bourdages et Chouinard, 1992 ; Commission scolaire<sup>2</sup> de Montréal, 2005 ; Commission scolaire du Val-des-Cerfs, 2007). Certains autres documents se retrouvent sur le Web, majoritairement créés par les commissions scolaires ou les comités de parents du Québec, comme la FCPQ (Fédération des comités de parents du Québec) qui conjointement avec des représentants des milieux, des parents et des intervenants créent des outils, offrent des documents de références (canevas de plan d'intervention, guide d'accompagnement à l'intention des parents ayant des enfants à besoins particuliers, capsules) et autres ressources pour les parents. Cependant, il convient de se demander, malgré ces guides et conseils pratiques ainsi que les publications ministérielles qui définissent les rôles attendus des parents au regard du PI : est-ce que le parent est bien informé de ce qu'on attend de lui durant la démarche de PI et de suivi ? Est-il au courant que de telles ressources existent ?

Le parent joue un rôle important par son implication et sa participation dans l'élaboration du PI. Mais en saisit-il le sens lorsqu'il s'agit d'amener une « contribution tribulaire » en contexte de PI ? (MEQ, 2004). Que connaît-il de l'implication qu'on attend de lui ? Cette notion d'implication parentale s'est progressivement imposée dans la dernière décennie (Larivée, 2011). Les recherches de Pagé (2012) et de Larivée (2010) s'entendent pour dire qu'ils n'arrivent pas à se préparer adéquatement. Dans cette dernière étude, les parents expliquent le manque

---

<sup>2</sup> La Loi 40 adoptée en février 2020 a aboli les commissions scolaires qui sont remplacées par des Centres de services scolaires à partir de juin 2020.

de préparation par un manque d'opportunités à recevoir de l'information ou peu d'indications de la part des enseignants avant la rencontre et soulèvent le délai trop court entre la réception du PI et la rencontre avec l'équipe.

Si l'on souhaite que tous les parents d'élèves HDAA s'impliquent plus dans le développement scolaire de leur enfant, les écoles doivent leur indiquer comment le favoriser (Bandura, 1986). Goupil (2004) rapporte que seulement 28 % des parents disent avoir reçu de l'information avant le déroulement de la rencontre. L'étude de Pagé (2012), qui visait à explorer les perceptions des enseignants à l'ordre primaire et des parents d'élèves à risque, au regard de la participation parentale et des diverses formes de collaboration dans le cadre de l'élaboration et du suivi des PI, dénote un manque de ressources, pour l'ensemble des parents, quant aux manières de se préparer à la rencontre. Dans le but d'améliorer les pratiques, en 2007, des parents ont été rencontrés, dans le cadre de la consultation ministérielle en préparation du Plan d'action ministériel pour soutenir la réussite des élèves HDAA. Ils soulignaient leur souhait de recevoir de « l'information de manière plus accessible et développée de la part des écoles et des commissions scolaires » (Deslandes et Morin, 2002). D'autres chercheurs soulignent également l'importance de cette préparation, autant pour les élèves que pour les parents (Martin *et al.*, 2006).

Toujours dans le but de se préparer adéquatement, selon le cadre de référence (MEQ, 2004), la direction, les enseignants et les autres intervenants de l'école doivent colliger des informations afin d'obtenir une vision systémique de la situation de l'élève. Or, lorsque les parents sont conviés à une rencontre pour l'élaboration du PI, dans certains cas, ils ignorent complètement ce qu'on attend d'eux.



### 1.2.3 Place de l'élève dans le plan d'intervention

Rappelons que l'une des cinq orientations ministérielles prévues par le plan d'action (MEQ, 2003a) est de garder l'enfant au cœur de la démarche de son PI. Des recherches ont appuyé cette orientation dans le même sens, dans les années 1990 et 2000, et plusieurs d'entre elles ont soulevé la valeur de la maximisation de la participation des élèves, entre autres, par le développement de programmes visant à les faire intervenir davantage lors des réunions d'élaboration du plan d'intervention (Van Reusen, 1998). D'autres études ont mis de l'avant l'importance de l'autodétermination et de la participation active de la part de l'élève (MEQ, 2004). Selon une étude plus récente, soit celle de Pagé (2012), les parents souhaitent aussi que leur enfant participe aux rencontres d'élaboration et de suivi du PI, tout particulièrement quand ce dernier éprouve des difficultés de comportement.

La participation de l'élève compte également énormément dans le processus d'élaboration et de suivi du PI. La littérature scientifique (Deslandes, 2004 ; Epstein, 2004) tend à prôner les nombreux avantages de l'implication active, tant de l'élève que du parent, pour favoriser le travail d'équipe et ainsi augmenter la collaboration école-famille.

Bien que la présence de l'élève est souhaitable tout au long de la démarche, la présence de l'élève à la rencontre de PI demeure rare.

### 1.3 La problématique de mise en œuvre du plan d'intervention

Selon les données d'une recherche du ministère de l'Éducation effectuée auprès de 1 170 directions d'école en 2001-2002, 91 % des élèves déclarés handicapés et 60 %

des élèves considérés à risque avaient un plan d'intervention (MEQ, 2002). À partir de ces résultats, il appert que 9 % des élèves HDAA n'ont pas bénéficié de ces services, malgré l'obligation de les dispenser, indiquant bien la disparité entre les prescriptions ministérielles et la pratique.

Le vérificateur général du Québec, dans son rapport de 1999-2000, a fait le constat que « les plans d'intervention répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves ». Face à ce constat, une recherche réalisée en 2001-2002 a dressé un portrait réaliste de l'utilisation des plans d'intervention. Beaupré, Ouellet et Roy (MEQ, 2003b), dans leur rapport intitulé *Questionnaires à l'intention de la direction d'école : recherche sur le plan d'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté*, ont interrogé 1 170 directions d'écoles primaires et secondaires. Voici les trois principaux constats de cette recherche :

1. La démarche d'élaboration du PI est différente selon qu'elle concerne un élève handicapé ou un élève à risque (à cette époque, les élèves à risque étaient considérés dans les EHDAA) ;
2. Plus du tiers des répondants indiquent que les parents ne sont pas toujours invités à participer au PI de l'élève à risque. En contrepartie, 82 % des parents des élèves handicapés seraient plus fréquemment invités à le faire ;
3. Dans les groupes de discussion où les parents sont présents, ces derniers signalent qu'ils ont besoin que l'école prenne en compte leur expertise relativement à leur enfant et au contenu du plan d'intervention (Beaupré *et al.*, 2003).

Par ailleurs, les enseignants s'attendent à une plus grande implication parentale dans le suivi scolaire à la maison, ce qui favoriserait davantage, selon eux, l'atteinte des objectifs fixés au PI. Ceci révèle l'importance d'une compréhension claire quant au

partage des tâches et aux responsabilités qui reviennent aux parents, pour une collaboration plus engagée lors de l'élaboration et du suivi des PI.

Le présent projet vise une orientation du PI en particulier, soit : intensifier la collaboration école-famille-communauté. Cette orientation met de l'avant l'importance d'une collaboration entre l'école, la famille et la communauté au regard de la démarche de PI. Or, le SEPP semble un indicateur de leur engagement dans cette collaboration.

Il serait fort pertinent de s'intéresser également aux raisons qui font que les intervenants, gestionnaires ou enseignants, éprouvent les mêmes difficultés que celles qui, parallèlement, pèsent sur la concertation pour l'élaboration des PI lors des rencontres avec les parents. Cependant, dans le cadre de cette recherche, nous ciblerons principalement les aspects qui sont rattachés à la démarche de PI, particulièrement la concertation entre les parents d'élèves HDAA et l'école en les interrogeant sur la situation qu'ils ont vécue dans le but d'enrichir le corpus de connaissances concernant leur SEPP.

#### 1.4 Le problème de recherche

À ce jour, peu d'études concernent la perception de la participation parentale dans la démarche du PI. Certaines portent sur les facteurs qui influencent la participation de l'élève à son PI, d'autres sur l'importance du PI. Certaines ont mesuré le SEP des enseignants, mais aucune d'elles n'a vraiment donné la parole aux parents sur leur croyance d'efficacité face à la démarche d'élaboration et de suivi des PI. Or, l'originalité de notre recherche nous permettra, de par sa nature descriptive, d'enrichir les connaissances quant au SEP des parents dans la démarche du PI et les pratiques

collaboratives auxquelles ils participent, si peu étudiées dans la littérature scientifique.

Les parents d'élèves HDAA peuvent trouver difficile de maintenir un SEPP élevé en regard de leurs efforts quotidiens pour remplir leurs obligations familiales, ainsi que d'aider leur enfant dans un contexte de PI qui est, pour la plupart du temps, de l'inconnu et où ils doivent constamment s'adapter. On dit que les parents sont les personnes qui exercent la plus grande influence sur la réussite scolaire de leur enfant (Manscill et Rollins, 1990). Le SEPP peut exercer une influence sur les aspirations scolaires de son enfant. De plus, des études montrent que les enfants, en cours de scolarité, ont des aspirations scolaires à la hauteur du niveau de scolarité des parents (Alon, 2009 ; Murdoch *et al.*, 2012). Toutefois, il faut souligner que le parent n'agit pas en tant qu'individu isolé ; plusieurs facteurs peuvent avoir une influence sur le succès scolaire de l'élève.

L'école encourage le rôle actif des parents et souligne l'importance de leur participation. Cependant, du point de vue des parents, leur perception du rôle à jouer face à l'institution scolaire est parfois teintée d'incompréhensions, de pertes de contrôle ou de manque d'indications comme l'expliquent plusieurs études (Kalubi, 2003 ; Bouchard, 2002 ; Pourtois et Desmet, 2004).

Cette situation nous permet de croire que plus de clarté face aux attentes de participation des parents ainsi qu'un SEPP élevé, encouragé par le milieu scolaire dans la démarche, seraient souhaitables et profitables dans l'optique d'optimiser la collaboration lors de la démarche du PI.

#### 1.4.1 Pertinence sociale de la recherche

Cette recherche vise à permettre aux enseignants, aux intervenants, aux directions d'établissements scolaires, aux chercheurs, au ministère de l'Éducation, aux comités EHDAA, aux parents, ou à toute personne reliée, de près ou de loin, aux services liés à l'élaboration des PI en milieu scolaire, plus spécifiquement de mieux comprendre la perception des parents d'élèves HDAA en ce qui a trait à leur participation dans la démarche du PI. Sur le plan social, elle vient enrichir les connaissances liées au domaine de la relation école-famille. De plus, nous souhaitons mettre en lumière certaines questions concernant l'influence du SEPP sur la participation parentale dans la démarche d'élaboration et du suivi du PI. Ainsi, nous espérons qu'une meilleure compréhension des perceptions des parents contribuera à apporter des pistes de solutions visant l'amélioration des pratiques collaboratives, à mettre en lumière les obstacles à de telles pratiques, et permettra de mieux contextualiser les pratiques en ce qui a trait à la préparation aux rencontres, aux invitations faites aux parents, aux participants, à la communication, à l'horaire des rencontres, ainsi qu'au niveau de collaboration perçu par les parents pour chacune des phases du PI.

La littérature, plutôt rare sur le sujet, porte à croire que les parents apportent beaucoup en participant à la démarche du PI, principalement lorsque leur sentiment d'efficacité personnelle est élevé (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Reed *et al.*, 2000 ; Sheldon, 2002). Mais ces études ne rapportent pas de conclusions ayant traité du SEP du parent face à sa participation tout au long de la démarche du PI. Ces études traitent plutôt le SEP comme un élément favorisant la participation parentale, soit à domicile ou à l'école. Il s'agit en fait que le parent puisse croire à son pouvoir d'influence. Dans le même sens, Deslandes et Bertrand (2004) mentionnent que « les individus ont tendance à s'engager dans certaines activités s'ils croient qu'ils réussiront » (paragr. 8).

Parmi les retombées anticipées, cette étude devrait permettre d'apporter un nouvel éclairage sur le point de vue des parents, afin de mieux comprendre l'influence du SEPP sur leur participation à travers les quatre phases du PI, ainsi qu'à dégager des moyens qui favorisent une meilleure participation au regard du PI. De plus, cette étude pourrait permettre de se pencher sur l'importance de l'invitation faite aux parents et de repenser les démarches préalables aux rencontres de PI. Il serait souhaitable, comme retombées sur la pratique, que nos résultats puissent donner des indications sur les niveaux de collaboration les plus sollicités par la démarche du PI, des précisions sur les relations potentielles entre le SEPP et les niveaux de collaboration durant les différentes phases de cette démarche, ainsi que des pistes pour renforcer la concertation entre les intervenants et les parents afin de les inclure davantage.

#### 1.4.2 Pertinence scientifique

Lors des recherches dans les principales bases de données comme Francis et Psycinfo, nous n'avons répertorié que très peu d'études en lien avec les perceptions parentales relatives à leur participation au PI. Seulement quelques études ayant des objectifs de recherche similaires (celle de Souchon en 2008, entre autres, qui parle de la perception des élèves face au PI) permettent certains constats se rapprochant de notre objet d'études. Pagé (2012) oriente quant à elle sa recherche sur les perceptions d'enseignants du primaire en classe ordinaire et de parents d'élèves à risque au regard de la participation parentale et de la collaboration école-famille dans le cadre de l'élaboration du PI. L'originalité de notre recherche est d'analyser spécifiquement le point de vue des parents d'élèves HDAA face à leur SEPP dans les différentes phases de la démarche du PI.

Nous pouvons constater qu'il existe, en effet, un certain manque en ce qui a trait aux recherches apportant des connaissances sur la perception des parents face à leur participation dans le processus d'élaboration du PI. Nous disposons, à ce jour, de recherches sur l'implication des élèves à travers un plan d'intervention, d'études sur l'absence ou la présence de parents et d'élèves dans la démarche de PI. Certaines études mettent même en évidence les liens qui existent entre le SEPP et la participation du parent à l'école (Deslandes, 1999 ; Deslandes, 2006a ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997). Elles considèrent d'ailleurs l'importance de cette participation et concluent qu'elle augmente la motivation du parent à participer. Cependant, ces recherches portent sur la participation parentale à domicile ou à l'école, mais pas spécifiquement à travers la démarche du PI. Or, « l'école et les enseignants doivent intervenir sur le sentiment de compétence parentale » (Deslandes et Bertrand, 2004, p. 429) et, considérant que la participation peut être un élément motivant ayant une influence sur le SEPP, notre recherche tiendra compte de ces résultats en décortiquant certains facteurs intrinsèques à la situation vécue. Ainsi, nous pourrions mieux cerner les éléments relatifs à l'incitation du parent à participer et, sans doute, mieux comprendre les enjeux pouvant nuire à cette participation. Afin d'intensifier cette participation, il est très important que le parent soit d'abord invité à la rencontre de PI et qu'il soit présent. Ce qui signifie qu'un parent ayant un SEP élevé aura tendance à croire en ses capacités et s'engagera avec confiance dans la démarche du PI. Étant donné le caractère prédictif du comportement, le SEP (Bandura, 2003) pourrait avoir un effet bénéfique sur le parent en lui faisant croire en ses capacités à influencer la démarche d'élaboration du PI et à comprendre ce qu'on attend de lui.

### 1.5 La principale question de recherche

En considérant les éléments présentés ci-haut, il s'avère essentiel de formuler la question de recherche à l'égard de la perception des parents à propos de leur croyance d'efficacité quant à leur participation dans l'élaboration du PI de leur enfant.

- Quels sont les facteurs qui influencent le SEP et la collaboration des parents dans la démarche du PI de leur enfant ?





## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Au premier chapitre, la problématique expose un problème en lien avec la participation parentale au PI. Un survol des différents écrits sur le sujet permet d'appuyer l'importance du rôle des parents dans la réussite des élèves ainsi que dans leurs aspirations, leur sentiment de bien-être, tout en ayant des répercussions sur les parents eux-mêmes (Deslandes, 2006 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Larivée, 2010, 2012 ; MEQ, 2004). Nous proposons, dans le cadre de cette recherche, d'élaborer un cadre conceptuel autour de deux concepts centraux. Il s'agit ici du *sentiment d'efficacité personnelle parentale* et des *niveaux de collaboration* qui s'arriment entre les intervenants impliqués dans la démarche du PI et les parents. Or, au cours de ce chapitre, il y aura distinction entre le sentiment de compétence parental (SCP), le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (SEP) que nous nommons pour la présente recherche, le sentiment d'efficacité personnelle parentale (SEPP). Nous y présenterons quelques définitions et les modèles de construits théoriques retenus pour ces deux concepts. Certaines études analysent les concepts mentionnés plus haut séparément, mais celles-ci sont trop peu nombreuses pour faire appel à un cadre de référence pour la présente étude.

En tout premier lieu, une présentation à la section 2.1 de certains facteurs capables d'influencer la participation parentale dans l'élaboration et le suivi des PI, sera faite selon les écrits scientifiques sur le sujet. La définition du concept de la participation

parentale, particulièrement en ce qui a trait à son rôle dans la scolarisation sera soulevée en 2.2. Cette participation des parents dans la gouvernance scolaire est importante, car elle apparaît comme l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire (Deniger *et al.*, 2002).

Ensuite, en section 2.3, nous présenterons le concept multidimensionnel du sentiment d'efficacité personnelle en général et le SEPP. La section 2.4 définira quant à elle la concertation école-famille ainsi que les conditions gagnantes et les obstacles aux relations entre les parents et les enseignants.

Dans la cinquième partie de ce chapitre (2.5), les modèles retenus seront présentés pour comprendre les différents concepts qui ont permis d'élaborer cette recherche, et celui qui a permis d'analyser nos données, soit celui des différentes formes de collaboration de Larivée (2010). Ce modèle expose les différences entre les niveaux de collaboration avec lesquels les dimensions de pratiques collaboratives entre les parents et l'école dans la démarche du PI seront présentées.

Ce chapitre se conclura par l'exposition des objectifs spécifiques découlant du cadre conceptuel.

## 2.1 Les facteurs qui influencent la participation des parents au plan d'intervention

Certaines études mentionnées ci-dessous soulèvent que des éléments environnementaux auraient une influence sur la participation et le SEPP à la démarche de PI : 1- le nombre d'enfants par famille, 2- le fait que les parents travaillent à l'extérieur de la maison et 3- la scolarisation des parents. Ces études traitent indépendamment de la participation parentale à domicile et celle à l'école.

Voici ce qui en ressort : les parents ayant peu d'enfants participent plus au suivi à domicile, mais la taille de la famille ne semble pas affecter leur participation à l'école (Dauber et Epstein, 1993). Les familles traditionnelles et plus scolarisées participeraient davantage au suivi scolaire que les familles monoparentales et peu scolarisées (Baker et Stevenson, 1986 ; Deslandes *et al.*, 2000 ; Dornbusch et Ritter, 1992). Certaines inégalités sociales peuvent mener à certaines inégalités scolaires. En effet, force est de constater que les élèves provenant de milieux modestes sont plus à risque d'accuser un retard scolaire (Alon, 2009 ; Bastien *et al.*, 2013 ; Berlin *et al.*, 2012).

Dans cette étude, nous nous intéressons à la collaboration des parents d'enfants HDAA (ayant un ou des enfants de niveau primaire intégré(s) en classe ordinaire) dans la démarche du PI. Une étude longitudinale de Marcotte *et al.* (2005) expose d'autres facteurs intéressants, puisqu'elle présente des résultats provenant d'élèves du secondaire. À partir d'un échantillon de 300 élèves des trois premières années du secondaire, la recherche montre des résultats sur l'évolution de l'engagement parental pour des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires. Ces résultats révèlent que les pratiques fluctuent selon les caractéristiques du jeune et la période impliquée, et qu'elles tendent à diminuer pour les deux groupes distincts à mesure que grandissent les enfants (Marcotte *et al.*, 2005). À cet égard, conformément à ces études, les difficultés présentées par les élèves, l'âge et le sexe de ces derniers représentent des paramètres essentiels pour la mobilisation de l'engagement parental. Voici d'autres résultats de cette étude : les parents des élèves en troubles de comportement comparativement aux élèves ordinaires semblent moins à l'écoute pour résoudre les problèmes personnels de leurs jeunes (sensibilité), sont moins au courant de leurs allées et venues (encadrement) et encouragent moins l'expression de leur individualité au sein de la famille (autonomie), en plus d'être moins impliqués dans leurs apprentissages scolaires (soutien affectif). Plus spécifiquement, les analyses

selon le sexe montrent une hausse de la sensibilité parentale chez les filles en difficulté, de telle sorte que ce score est plus élevé chez ces dernières, comparativement à leurs pairs masculins suivant un parcours ordinaire, lors du deuxième temps de mesure. Cette étude révèle entre autres que l'engagement parental diminue au fur et à mesure que l'enfant grandit et qu'une collaboration étroite avec les parents en début d'adolescence est un moment clé également pour que l'adolescent s'engage davantage.

L'engagement parental fait l'objet de plusieurs recherches qui, à ce jour, ont exploré l'influence parentale face au développement d'attitudes ou de croyances qui peuvent être aidantes pour la réussite de l'élève. Leurs résultats nous amènent à prendre en considération les attitudes parentales, les attentes et les croyances qui guident les comportements en tant que parents (Baker et Stevenson, 1986 ; Darling et Steinberg, 1993 ; Deslandes, 2004).

Plusieurs autres dimensions peuvent guider l'engagement du parent, dont : le rapport au savoir, la relation de sens et les différents systèmes de valeurs dans un même espace social. Ces dimensions semblent constituer des enjeux incontournables pouvant influencer la participation du parent au PI. En 2001, Deslandes et Bertrand reprennent le *Modèle de l'influence partagée*, élaboré par Epstein (1995-2011), et illustrent que les dynamiques de collaboration, qui sont affectées par les philosophies et les pratiques individuelles et collectives des familles, peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore peuvent s'éloigner, selon la dynamique des relations (Deslandes, 2001b).

Selon la théorie de Bandura (2007), une personne ayant un faible sentiment d'efficacité en lien avec une tâche, lorsque confrontée à une difficulté, finit par diminuer ses efforts et abandonne rapidement (Dufour, 2010). À l'inverse, on peut

donc supposer que le parent avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé sera davantage motivé devant les dynamiques de concertation et de collaboration autour de l'élaboration du plan d'intervention.

Ainsi, les facteurs environnementaux et les caractéristiques des élèves influencent l'engagement parental, tout comme les relations au savoir et aux systèmes de valeur.

## 2.2 La participation parentale

Les réalités du XXI<sup>e</sup> siècle font en sorte que le rôle parental chapeaute un vaste éventail de responsabilités. Le rôle parental, face à la scolarisation, consiste d'abord à s'engager dans une démarche en s'appropriant la responsabilité de ce rôle. On parle alors de participation parentale. Une fois que le parent possède une compréhension de son rôle, il est plus susceptible de participer, à l'opposé du parent qui croit que la responsabilité de la scolarisation de son enfant revient entièrement à l'école et aux enseignants (Deslandes et Bertrand, 2004). Cette compréhension du rôle parental varie d'une personne à l'autre, et se construit à partir des croyances des parents sur le développement de l'éducation de l'enfant (Darling et Steinberg, 1993). Des chercheurs ont développé des modèles pour expliquer les formes d'implications parentales, bien que chacun de ces modèles ou typologies se distingue par des perspectives différentes. Plusieurs modèles théoriques essaient de conceptualiser les notions différentes de l'implication parentale, dont ceux de Epstein (2001) et Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005, 2010, cité dans Nanhou *et al.*, 2013).

Nous présenterons certains modèles qui ont retenu notre attention. Le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler se trouve complémentaire au modèle d'Epstein (2001) puisque les deux cherchent à cerner les raisons qui poussent un parent à décider de

s'impliquer (Deslandes et Bertrand, 2001b). Ainsi, ce modèle théorique, modélisé par Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) après avoir étudié les sources d'influence sur la participation parentale, résume bien la vision de l'apport du sentiment de compétence et le rôle parental, sur la participation parentale. Le voici :

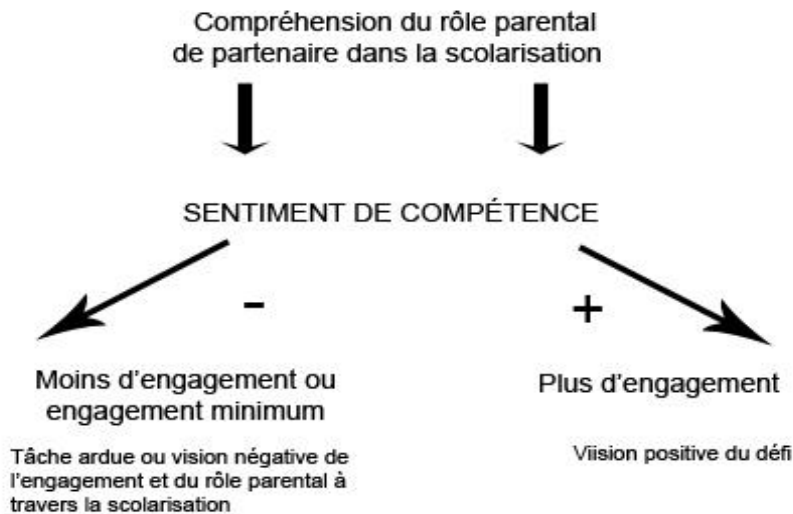


Figure 2.1 Le modèle de compréhension du rôle parental de partenaire dans la scolarisation (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997)

La typologie d'Epstein (2001) identifie les divers contextes par lesquels le milieu scolaire stimule la participation des parents dans le cheminement socioscolaire de l'enfant en exposant six types d'implications : 1) les rôles et responsabilités des parents envers leur enfant ; 2) la communication entre l'école et la famille ; 3) la participation bénévole des parents à l'école ; 4) l'encadrement par les parents des travaux scolaires réalisés à la maison ; 5) la participation des parents au fonctionnement de l'école ; 6) la collaboration avec la communauté. Quant à Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), ils s'intéressent davantage aux sources motivationnelles dans le processus d'implication parentale, comme la compréhension

du parent quant à son rôle, la perception du parent face aux invitations reçues par l'école, et son SEPP. Quant à Larivée (2011), il identifie les facteurs qui influencent les types de participation parentale. En somme, ces modèles tentent d'expliquer à leur façon les divers facteurs et processus de la collaboration école-famille. Or, plus tard en 2012, à partir des modèles théoriques décrits plus hauts, Deslandes (2012), dans un article des actes du colloque *Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions*, propose une modélisation des facteurs et des processus associés à la collaboration école-famille. Ce modèle est le fruit d'avancées de recherches antérieures et met la table sur ce que l'on connaît déjà des modèles préexistants. Nous savons maintenant qu'il importe de considérer deux modes de participation parentale, à domicile et à l'école, et qu'il existe des facteurs de risque et des facteurs personnels associés à la participation parentale et aux pratiques de l'école en matière de collaboration. Cette modélisation fait ressortir les conditions facilitantes et les conditions contraignantes relatives au développement de relations école-famille collaboratives, et renforce l'importance de bien connaître le rôle de chacun pour bonifier ces relations.

Pour décrire la participation parentale, les auteurs suivants parlent plutôt d'implication parentale ou de rôle parental. Ils décrivent les formes d'implication parentale dans le cheminement scolaire (Typologies d'Adelman [1994], de Bouchard [1999], de Hoover-Dempsey et Sandler [1995, 1997], d'Epstein [1992], etc.). Selon le type d'implication des parents, il y aura des effets différents sur l'enfant. D'autres modèles présentent la participation parentale différemment. Les parents peuvent s'engager de diverses façons dans le suivi scolaire, aussi bien à la maison qu'à l'école. Ils les préparent à aller à l'école, accordent de la valeur à l'école, les aident à faire leurs devoirs, les encouragent, participent aux activités scolaires et aux associations de parents d'élèves (Epstein, 1990). Adelman (1994) développera par la suite une typologie qui soumet des classifications selon une progression dans la forme



de participation, qui s'étend du comblement des besoins fondamentaux à l'amélioration du système scolaire.

### 2.2.1 Classification de l'implication parentale

D'abord, nous présentons les sept classifications d'implication parentale élaborées par Adelman (1994) :

1. Répondre aux besoins fondamentaux de l'élève et aider les parents à répondre à leurs propres besoins de base ;
2. Communiquer à propos des sujets essentiels concernant l'élève ;
3. Prendre les décisions importantes concernant l'élève ;
4. Soutenir les apprentissages de base et le développement de l'élève à la maison ;
5. Résoudre des problèmes et donner de l'aide à la maison et à l'école reliées aux besoins particuliers de l'élève ;
6. Travailler pour améliorer la classe ou l'école ;
7. Travailler pour améliorer l'ensemble des écoles.

Nous retiendrons uniquement les cinq premières catégories de classifications du modèle d'Adelman (1994), mentionnées plus haut, puisqu'elles concernent plus directement l'aide à l'élève.

Ce qui nous intéresse, ce sont les facteurs suivants qui favorisent la participation parentale : la perception du parent quant à son rôle, l'invitation qu'il reçoit à participer au PI, ses habiletés, ses champs d'intérêts et valeurs, sa relation avec l'enseignant, la relation avec l'école et les variables familiales qui peuvent

l'influencer. Ces facteurs proviennent du modèle D'Adelman (1994), et sont en lien avec l'implication des parents et les objectifs de la présente recherche.

Plusieurs études ont permis de réaliser la place de la participation des parents, notamment à travers l'examen du parcours scolaire de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Larivée, 2010 ; Walker *et al.*, 2005). Les études s'entendent pour dire que la participation parentale est une des clés du succès pour améliorer le rendement scolaire de l'élève HDAA. Bien que les succès scolaires puissent être attribuables à divers autres facteurs (motivation scolaire, persévérance, stratégies d'apprentissages), le SEPP, dans une situation précise, pourrait influencer la participation parentale. Bien qu'il ne s'agisse pas ici de notre intention d'en mesurer son influence sur la réussite scolaire. Notre préoccupation porte sur la perception du SEPP mis en lien avec la participation parentale dans la démarche du PI.

La typologie d'Adelman (1994) présentée précédemment place l'implication parentale sur un continuum, se déclinant de l'obligation de répondre aux besoins fondamentaux de l'élève et aider les parents à répondre à leurs propres besoins de base (objectifs individuels) jusqu'à la collaboration du parent à améliorer l'ensemble de la communauté éducative (par ex., amélioration des écoles). Ensuite, la typologie d'Epstein (1992) présente certains points en commun avec le modèle d'Adelman :

- A. les obligations des parents envers leur enfant ;
- B. les obligations d'information de l'école envers l'enfant et sa famille ;
- C. la participation des parents à l'école ;
- D. la participation des parents aux travaux scolaires réalisés à la maison ;
- E. la participation des parents dans la gestion de l'école ;
- F. la collaboration avec la communauté ;

Cette typologie présente les différentes formes de participation parentale possibles selon les caractéristiques de lieu, c'est-à-dire, qu'il s'agisse d'une participation faite à la maison, à l'école ou dans la communauté. Epstein associe le résultat d'une performance plus faible ou plus forte de l'élève, en fonction du temps d'aide que le parent fournit. Il croit également que lorsque l'école et les familles travaillent et développent des stratégies d'aide ensemble, les deux partis en bénéficient.

Enfin, un modèle théorique a été développé par Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) sur les processus de participation parentale, plus tard actualisé par Walker *et al.* (2005). Il s'appuie sur des résultats d'études en éducation, en psychologie et en sociologie (Bandura, 1986 ; Epstein, 1986 ; Scott-Jones, 1987). Le modèle de Walker (2005) présente la participation parentale comme étant la résultante d'une compréhension du parent de son rôle parental et par lequel le SEPP exercera, à son tour, une influence sur sa participation. Le modèle présenté à la Figure 2.2 soutient également que la participation parentale influence les résultats de l'enfant. Il se lit de bas en haut, à partir de la décision des parents de s'engager à participer. Ce modèle suggère une prise de décision quant aux choix d'activités de participation à partir, la plupart du temps, des habiletés propres aux parents, de leurs intérêts, du temps accordé au partage des autres responsabilités ainsi qu'aux diverses expériences d'invitations formulées par l'école, les enseignants, ou les élèves. Pour les fins de la présente étude, nous avons utilisé le modèle de Walker *et al.* (2005) pour conceptualiser notre questionnaire et le canevas d'entretien, puisque nous jugeons que ce modèle tient bien compte de l'ensemble des déterminants du SEPP (réussites passées, états internes, les encouragements, etc.), des stratégies que les parents développent avec l'école et qui peuvent avoir une influence positive sur l'enfant et guider leur participation.

**Niveau 5**

Accomplissement de l'élève (mesures sommaires variées)

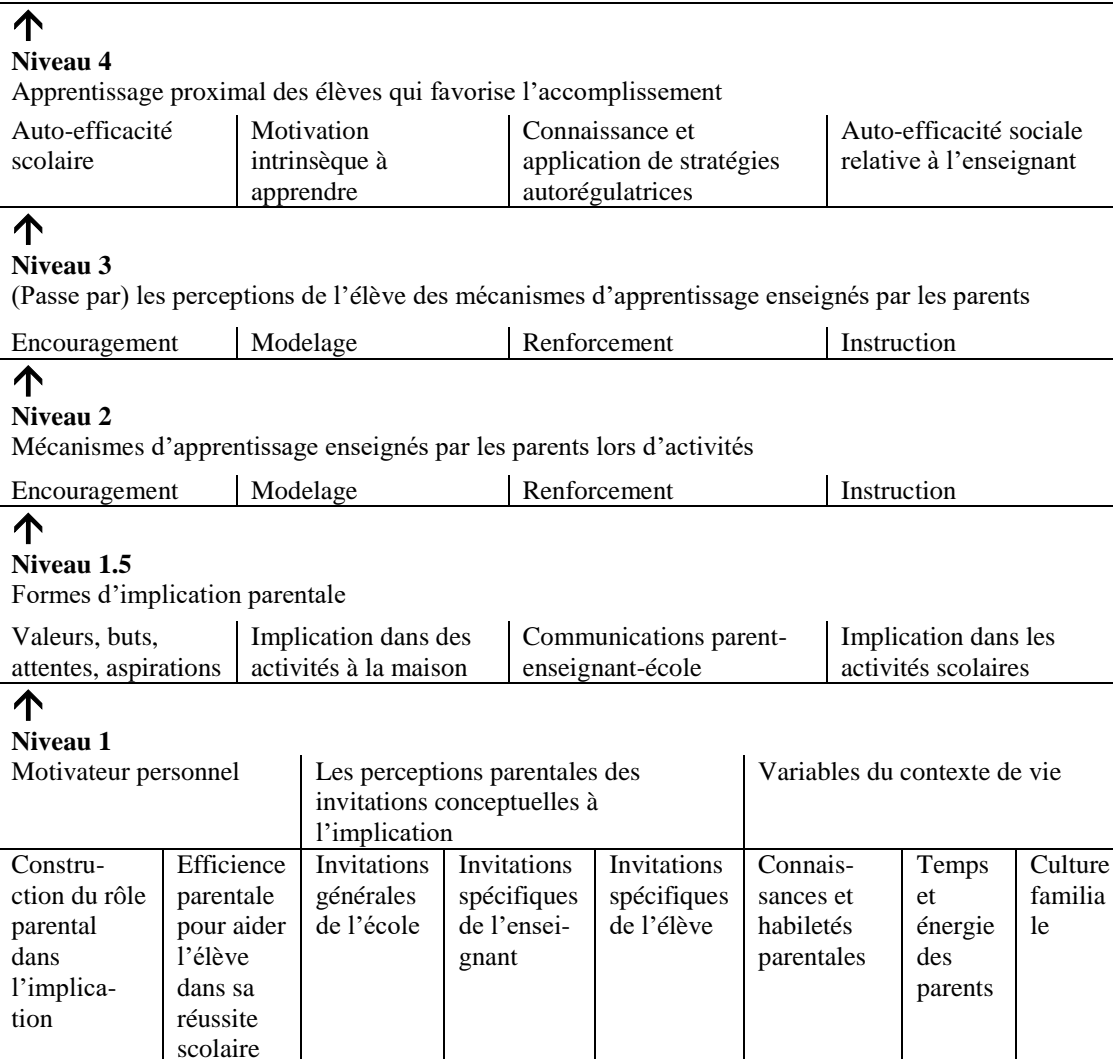


Figure 2.2 Le modèle du processus de participation parentale (Traduction libre de Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997 ; Walker *et al.*, 2005)

Quant à la figure suivante 2.3, elle modélise l'ensemble du processus de participation parentale à partir de la décision des parents à participer. Elle met en plan quant à elle les variables psychologiques qui influencent la décision des parents selon leurs expériences directes et indirectes.

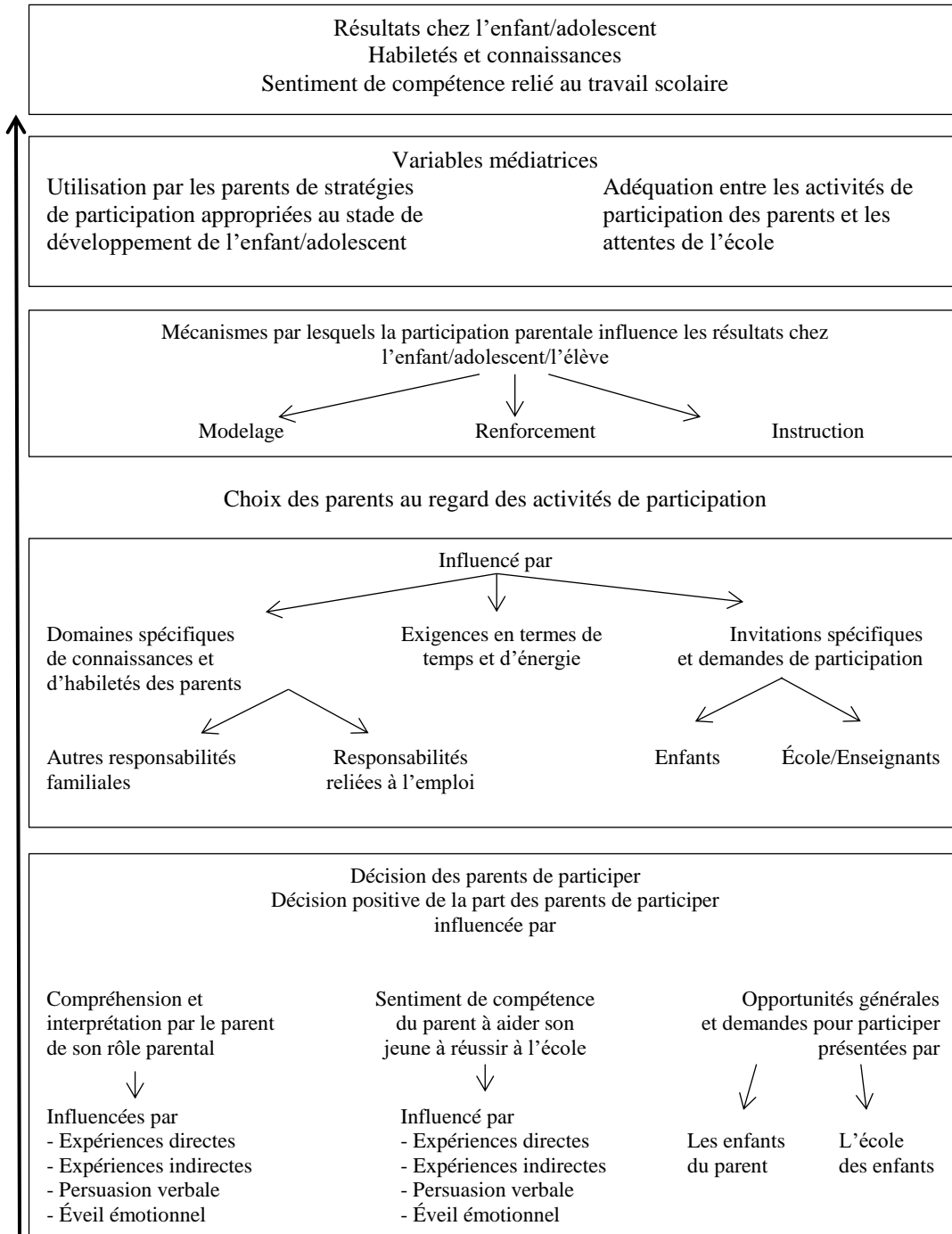


Figure 2.3 Les habiletés et connaissances : Sentiment de compétence des parents relié au travail scolaire. Résultats chez l'enfant/adolescent. Modèle du processus de participation parentale (Traduction libre de Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997 ; Walker *et al.*, 2005)

Regardons tout d'abord une dimension qui s'inscrit dans le premier niveau du modèle, figure 2.2, de la participation parentale (Walker *et al.*, 2005) et qui se produit à partir du moment où les parents apprennent qu'ils sont invités à collaborer avec le milieu scolaire.

### 2.2.2 Invitations faites aux parents à participer aux activités de l'école

Les invitations à participer aux activités de l'école de la part des enseignants constituent le plus grand prédicteur de la participation parentale à l'école, selon Deslandes (2004). De là l'importance de contacts significatifs et de perceptions positives dans la relation entre l'enseignant et les parents. Selon Epstein (2001) et Simon (2000), les parents s'engagent plus lorsqu'ils perçoivent, de la part des enseignants, que leur participation est à la fois désirée et nécessaire pour soutenir leur jeune comme apprenant. L'enseignant peut conduire les parents vers un désir de proactivité face aux services offerts et une meilleure connaissance du développement de leur enfant. Il doit démontrer de l'ouverture face à *l'actualisation du rôle que le parent se donne à l'école* (Charrette, 2016). Ainsi, plus l'efficacité pédagogique de l'enseignant est forte, plus les parents recherchent le contact avec lui, l'aident en classe et le soutiennent de diverses manières (Hoover-Dempsey *et al.*, 1987, 1992). De plus, nous croyons que l'identification des bénéfices des parents face à leur participation lors de l'invitation peut les inciter à s'impliquer davantage.

Quant à l'implication, il semble que cette implication, dans le soutien aux apprentissages et la participation aux devoirs ou activités à la maison, puisse varier selon l'âge de l'enfant. Voici ce que dit une recherche à cet égard :

Plus l'enfant est avancé dans son cheminement scolaire au primaire, moins les parents participent à domicile, moins ils se sentent compétents pour intervenir afin d'aider l'enfant à réussir et moins ils perçoivent des invitations à participer de la part des enseignants. (Deslandes et Bertrand, 2004, paragr. 8).

Il s'avère important d'impliquer les parents le plus tôt possible dans la démarche de PI. Par le fait même, l'école doit accorder une plus grande importance aux parents, notamment en organisant des séances de formation, et en rehaussant les démarches préparatoires à l'élaboration et au suivi du PI afin de bien les accueillir et favoriser la compréhension de la nature de leur participation. Il importe que le parcours d'accompagnement commence par la (re)construction de l'image du parent, la (re)découverte de ses compétences (Bouchard, 1999 ; Dumaret *et al.*, 2007) et qu'il se sente interpellé. Cette mission reste encore à améliorer pour bien des écoles et surtout en ce qui a trait à la place définie de chacun des intervenants dans la démarche du PI.

Enfin, les parents ne sont pas toujours invités et lorsqu'ils le sont, ils sont impliqués à niveaux variables. L'école doit favoriser le SEPP et l'engagement des parents par divers moyens à certaines étapes clés de la démarche du plan d'intervention.

### 2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle parental

Comme mentionné dans la problématique, les parents ne se sentent pas toujours très confiants face à la tâche qu'on leur demande d'accomplir dans le processus entourant l'élaboration du PI. Nous décrivons le SEP de Bandura, que nous nommons le (SEPP). Ensuite, nous expliquerons la raison du choix de ce concept, et exposeront les autres concepts qui s'y apparentent.

Les parents rencontrés dans le cadre de la consultation ministérielle de 2007 ont mentionné qu'ils ne se sentaient pas reconnus comme de réels partenaires lorsqu'ils participent à de telles rencontres. La prise en compte de leur point de vue se révélait difficile et la présence de plusieurs intervenants s'avérait souvent intimidante (MELS, 2010). Il est possible de penser que les parents agiraient différemment selon leur degré de confiance en leurs capacités. Cette idée se fonde sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986, 1997). Selon Albert Bandura, l'efficacité personnelle puise à quatre sources.

La perception de compétence n'est pas innée. Elle se forme à travers le traitement cognitif de quatre sources d'informations externes et internes : la maîtrise personnelle, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 1977, 1997 ; Lent *et al.*, 2002).

D'abord, selon Bandura (2003, p. 2) la *maîtrise personnelle* :

[...] c'est la principale source : les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle tandis que les échecs la minent. Cependant, pour ceux qui disposent d'un bon sentiment d'efficacité, les revers et difficultés peuvent être bénéfiques, car ils enseignent que le succès nécessite généralement un effort soutenu.

Ainsi, les parents qui auront eu l'occasion d'avoir de belles expériences collaboratives de PI, rendant leur SEPP plus élevé, seraient mieux préparés à faire face aux défis de la démarche de PI.

*L'apprentissage vicariant ou apprentissage social* est défini ainsi par Bandura : « Pour évaluer ses capacités, l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes » (p. XX).



En soi, l'évaluation de la capacité parentale à participer au PI risque de se baser sur la comparaison avec d'autres parents qui ont vécu une expérience semblable. Le parent impliqué risque d'élever son SEPP en observant le comportement d'autres parents qui ont expérimenté cette démarche et ont vécu des conséquences (expériences positives ou négatives).

Quant à *la persuasion verbale par autrui*, elle est définie ainsi :

Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Cependant, cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle est performante. (Référence, p. XX)

Le SEPP peut ainsi s'élever si le parent ressent, entre autres, que les intervenants ont confiance en sa capacité à collaborer dans la démarche, l'encouragent et le soutiennent. Il est donc important qu'on reconnaisse sa valeur en contexte scolaire.

Enfin, *les états physiologiques et émotionnels* sont définis ainsi : « En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel. Les indices que fournit le corps sont particulièrement pertinents dans la santé, les activités physiques et la gestion du stress ». L'autoévaluation du SEPP peut se manifester par certaines réactions physiques du corps par exemple : sueur, rougeurs de la peau, mains moites. Lorsque la personne a un SEP plus faible, la personne peut interpréter les réactions physiologiques comme un signe d'inefficacité.

Nous proposons ici de nous assurer que la terminologie employée par ce concept défini par plusieurs auteurs, que les différentes sémantiques et traductions soient les

plus respectées possibles à travers l'interprétation que nous faisons de ce construit. Cette conception qu'entretient la personne de ses propres habiletés à accomplir avec succès une tâche est identifiée par Bandura (1977) comme le « sentiment d'auto-efficacité » (SEP) ou expressions « croyances d'efficacité » ou « sentiment d'efficacité » (SE), par Harter (1982) comme les « perceptions de compétence » et par Marsh (1989) comme le concept de soi (Marcotte *et al.*, 2005). Encore aujourd'hui, la diversité des construits peut nous confondre, selon l'angle à l'étude.

Parfois, les parents d'élèves HDAA sont susceptibles de ressentir un sentiment d'incompétence pour plusieurs raisons citées plus haut. Cependant, nous remarquons que certaines recherches ne font pas de distinction entre le concept de sentiment de compétence parentale (SCP) et celui du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Duclos, 2004, cité dans Bachand, 2013). Le terme est souvent interchangé selon les études. De manière générale, le sentiment de compétence réfère à l'autoévaluation des parents de leur degré de compétence dans leur rôle parental, ou encore, aux perceptions qu'ils ont de leur habileté à influencer positivement le comportement et le développement de leur enfant (Coleman et Karraker, 1998 ; Johnston et Marsh, 1989). Les parents qui se sentent moins compétents dans leur rôle parental ont aussi une propension à ne pas se fixer d'objectifs précis quant à ce qu'ils souhaitent inculquer à leurs enfants et à éviter les situations qui représentent des défis pour eux (Bachand, 2013). À l'inverse, au sens large, les parents ayant un bon sentiment d'efficacité personnelle seront plus engagés dans la démarche de PI. Ardel et Eccles (2001) ont conceptualisé un modèle qui tente aussi d'expliquer l'influence du SEPP sur les comportements de l'enfant, le modèle concorde avec celui de Bandura qui lui ajoute la notion d'autorégulation des processus cognitifs, de motivation et d'états. Dans ce modèle, les parents qui se sentent efficaces, reflétant un degré de SEPP élevé, sont plus enclins à utiliser des stratégies éducatives contribuant à augmenter les chances de leur enfant de réussir.

Pourtant, « l'efficacité personnelle perçue n'est pas une mesure des aptitudes d'une personne, mais une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ces aptitudes. » (Bandura, 2003, p. 64). Le concept *d'auto-efficacité*, développé par Bandura (1977), sera appuyé par la plupart des auteurs. Albert Bandura, père de la psychologie sociale cognitive, affirme que « ce sont les croyances d'un individu qui forment le sentiment d'efficacité personnelle qui est le fondement de la motivation et de l'action » (Carré, 2003, cité dans Bandura, 2003, p. IV). Le SEPP est donc un facteur déterminant dans ce qui pousse le parent à participer ou pas aux activités scolaires de son enfant. Dans notre étude, nous ferons référence au concept du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura.

Le sentiment d'efficacité personnelle peut ainsi fournir aux parents une emprise sur la tâche ou influencer le comportement prévu. Les croyances de l'individu envers ses capacités, son sentiment d'efficacité personnelle, vont influencer comment il pense, comment il se comporte et ce qu'il ressent. La théorie sociocognitive de Bandura (1997), tout comme celle du modèle de Hoover-Dempsey *et al.* (1987), souligne le pont entre l'influence du SEPP sur la participation et la compréhension du rôle du parent. D'après ces auteurs, un individu aura davantage tendance à s'engager dans des activités s'il croit pouvoir réussir. Pour les parents, un SEPP positif ou élevé permettra une vision positive de leur rôle, une plus grande participation aux activités ainsi qu'une satisfaction générale de l'expérience vécue.

En résumé, les parents ayant un SEPP élevé seront plus engagés dans la démarche de PI. Si leur SEPP est positif, en situation d'élaboration du PI, ils participeront positivement en étant objectifs, ils seront moins sensibles face aux situations émotives qui pourraient survenir. Les parents ayant un SEPP élevé sont aussi moins envahis émotionnellement lorsqu'ils s'engagent dans des tâches qui représentent un défi et ils persévèrent dans les situations difficiles (Jerusalem et Mittag, 1995). Cet

exemple explique bien l'importance de la notion de contrôle dans la théorie d'autoefficacité de Bandura (2003). De plus, Bandura (2003) affirme que le SEP intervient dans nos divers projets, particulièrement la force de nos décisions, notre persévérance et nos démissions, notre autocontrôle, nos vulnérabilités au stress, nos enthousiasmes : la nature de nos choix de vie affectifs, sociaux et professionnels.

Par ailleurs, dans ses travaux, Bandura évoque que plus le SEP est élevé chez une personne, plus les objectifs fixés par cette personne seront élevés et plus grand sera l'engagement qu'elle prendra pour réaliser ces objectifs, ainsi que ces efforts face aux obstacles et aux expériences aversives (Bandura, 1977, 1986, 1997).

Voici comment Lecompte (2002) traduit l'idée de Bandura :

Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. (Bandura, 2003, p. 60)

Le sentiment d'efficacité repose sur certaines croyances selon lesquelles l'efficacité personnelle influence nos choix. On fait d'abord appel à des intentions qui permettent de guider notre comportement, afin d'être plus actifs dans les décisions, pour finalement en retirer une plus grande satisfaction. À ce titre, il semble important de mentionner que la plupart des études ayant porté sur le sentiment d'efficacité sont en langue anglaise, et que le terme « efficacité » ou « *efficacy* » ne réfère pas à l'efficacité proprement dite, mais bien au « sentiment d'efficacité ». L'ouvrage très connu de Bandura « *self-efficacy* » fait d'ailleurs référence au « sentiment d'efficacité ».

Pour Duclos (2004, cité dans Bachand, 2013), le sentiment d'efficacité est l'une des deux composantes du sentiment de compétence parentale (SCP). L'autre dimension porte sur la satisfaction personnelle. Ces auteurs soulignent la subtilité entre la compétence parentale, soit l'habileté concrète du parent à répondre aux besoins spécifiques de son enfant et le *sentiment* de compétence parentale, lequel concerne le jugement que les parents portent sur leurs propres compétences parentales (Duclos, 2004, cité dans Bachand, 2013).

Nous croyons important de mentionner que la plupart des études ayant porté sur le SEP ont surtout employé des démarches méthodologiques quantitatives. Elles mesurent le SEP au moyen d'échelles validées, par exemple l'étude de Coladarci et Breton (1997), qui a utilisé l'échelle du *Teacher Self Efficacy for Special Educator*. Cette étude a mesuré les croyances d'efficacité d'enseignants dans des situations données en contexte d'inclusion avec des élèves à besoins particuliers.

Or, un SEPP élevé amène notamment des aspirations plus grandes pour l'avenir du jeune ainsi qu'une augmentation de son rendement et de ses chances de réussite (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Normandeau et Nadon, 2000). Les résultats de l'étude de Deslandes et Bertrand (2004) font référence au parallèle qui existe entre le sentiment de compétence parentale et le rendement d'apprentissage de l'enfant. Cette étude écarte cependant la variable d'influence de la perception propre à l'élève, lui donnant ainsi du contrôle sur ses réussites, et tient compte seulement des perceptions parentales.

En revanche, un parent qui se sent incompetent risque d'abandonner plus rapidement et d'abaisser sa motivation personnelle en lien avec sa participation. Il peut ressentir un sentiment d'échec ou une frustration face à ce qu'on attend de lui et à son

incapacité à exécuter la tâche adéquatement. Selon notre compréhension du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), particulièrement dans le cas des parents ayant une faible perception de leur rôle parental et un SEPP faible, il serait important de multiplier les occasions de renforcer cette compréhension de leur rôle et, autant que possible, adopter des pratiques efficaces visant l'intersubjectivité (concept philosophique d'Emmanuel Kant concernant la capacité de prendre en considération la pensée d'autrui dans leur propre jugement).

À travers une définition du SEP, Lent *et al.* (2008) expriment le terme « variables », défini comme *les attentes de résultats et les buts que l'on poursuit*, qui sont aussi les éléments dont on dispose et ceux qui peuvent nous manquer pouvant influencer l'autocontrôle. On ajoute ici un détail subtil qui, lors de l'élaboration d'un PI (dynamique qui nous intéresse), doit prendre en compte les ressources humaines, matérielles et temporelles disponibles. De ce fait, on voit que cette subtilité doit apparaître puisqu'elle fait état de besoins plus spécifiques. Ces besoins spécifiques sont nombreux, particulièrement lorsqu'on parle d'élèves HDAA qui nécessitent, tantôt des ressources spécialisées, tantôt des services d'appui, des stratégies particulières, de la différenciation pédagogique et parfois même, dans plusieurs domaines (apprentissage, insertion sociale, etc.). Ceci montre que, même dans un contexte d'orientation professionnelle, nous ne déformons pas le concept du SEP, il revêt pratiquement le même sens à travers les différents contextes. On peut donc dire qu'à travers ses subtilités, le concept de l'auto-efficacité ne porte pas à controverse, mais tient compte de la pluralité des contextes.

Dans le cadre de cette recherche, nous n'utiliserons pas le sentiment de compétence puisque le concept renvoie plus à une habileté proprement dite. Nous retiendrons donc le modèle théorique du SEP publié par Bandura (1977) qui, de toute évidence, fournit une compréhension simple, complète et représentative. Nous rappelons que

nous voulons comprendre davantage la « croyance d'efficacité » des parents à travers la démarche de PI. Nous l'avons choisie également, car il présente un système interactif d'influences mutuelles qui s'exercent entre les personnes, dans une optique de participation collective plutôt qu'individuelle, ce qu'il nous semble important d'analyser en regard de la perception des parents face à un processus de concertation où ils sont impliqués avec plusieurs acteurs, la démarche du PI.

En définitive, une personne pour qui le SEP est élevé aura un regard positif sur les défis à relever, ce qui exercera également une influence positive sur la réussite et à la réalisation des tâches. Au regard de leur SEPP et de leurs expériences propres, les parents doivent sentir un rapport d'égalité entre les personnes. La relation élève-enseignant est elle aussi influencée par des attentes mutuelles, ce qui a fait l'objet de nombreuses études (Baker, 2000 ; Christenson et Sheridan, 2001 ; Deslandes, 2001 ; Phelps, 1999). Cependant, comme le constate Maulini (1997), le partenariat école-famille est un chantier permanent, une clarification définitive des rôles s'avère impossible et l'on doit accepter l'existence d'une superposition des droits et des responsabilités de chacun. Comme c'est souvent le cas dans les écoles, le roulement de personnel et les rôles de chacun peuvent changer d'une année à l'autre. Les parents doivent constamment rencontrer de nouveaux intervenants et tenter de comprendre où et quand ils interviennent dans la démarche du PI.

Malgré la considération à l'égard de leurs expertises respectives, la relation enseignant-parent aurait une influence sur la participation des parents. Les parents jouent des rôles différents envers les professionnels en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec eux (Stoner et Angell, 2006). Cette relation peut traduire parfois des changements d'attitudes et d'attentes de la part des parents en situation d'élaboration. Aussi, Chatenoud *et al.* (2014) affirment que les parents : « [...] prendront un rôle de négociateur lorsqu'ils ressentent une faible confiance [...] et

visent plutôt un compromis au sein de leurs discussions » (p. 170). Il est donc important de favoriser un climat d'ouverture afin que les parents se sentent à l'aise durant toute la démarche de PI. Pagé (2012) considère plutôt que « La plupart des parents sont satisfaits des rencontres puisque la situation de leur enfant est bien représentée et qu'ils ont l'occasion d'exprimer leur point de vue à tout moment, ce qui favorise généralement bien leur participation ». De là l'importance de favoriser un SEPP positif auprès des parents et d'établir une relation de confiance afin qu'ils se sentent davantage impliqués dans l'éducation scolaire de leur enfant particulièrement dans la démarche du PI.

Dans notre étude, nous considérons que le SEP occupe un rôle central au sein de nos croyances, nos choix, nos comportements et trouvons important qu'à partir des perceptions des parents quant à l'interprétation de leurs expériences vécues, nous soyons en mesure d'y voir des liens avec leur participation dans la démarche de PI. Si l'une des retombées anticipées au terme de cette recherche est de favoriser une plus grande collaboration dans la démarche du PI et, ultimement, la concertation école-famille, il importe de décrire le SEPP le plus fidèlement possible, et explorer les relations entre le SEPP et la collaboration établie tout au long de la démarche.

Le SEPP influence la participation parentale, car il augmente l'engagement des parents, les aide à reconnaître l'implication de tous, et contribue à une meilleure expression de ce qu'ils désirent partager avec l'équipe-école. On peut penser que les parents ayant un SEP élevé ont une vision plus précise de leur rôle et une plus grande satisfaction générale face à leur collaboration à travers la démarche du PI.



## 2.4 La concertation école-famille

Le terme concertation est un terme important dans cette recherche puisqu'il réfère au deuxième niveau du modèle de Larivée (2010). Mais pour mieux distinguer les différentes subtilités du concept de concertation, nous avons eu recours à la subdivision que propose le modèle de Larivée (2010) (voir Figure 2.4). Ce modèle fait état des diverses formes de collaboration en pointant différents niveaux de collaboration.

Il découle de visées ministérielles qui souhaitent des résultats prometteurs dans la démarche d'élaboration de PI. Nous tenterons d'y rattacher plus tard les termes qui nous font croire qu'il existe une réelle concertation. Le terme « concertation » est considéré comme polysémique. Ce terme peut être vraiment confondu, selon le secteur qui en fait l'usage. On l'utilise couramment en politique, lors des débats publics. On voit à l'occasion un mélange significatif du terme avec ses équivalents, soit la consultation et la négociation. On peut également le confondre avec deux autres concepts, soit « collaborer » et « coopérer ». L'analyse sémantique (Van der Maren, 2003) qui suit nous permet de comparer les différentes significations de ce concept.

La concertation est perçue comme un domaine d'action. Cette pratique, qui a été encouragée comme méthode de travail dans les années 1980 au Québec, fait place à des analyses et met en évidence des potentialités d'actions coopératives, même dans des contextes difficiles. La concertation en éducation est vue comme un réseau d'animation, un réseau de relations, chargé de mettre en œuvre des actions pédagogiques et de s'occuper de la gestion des moyens, alors que la collaboration : « est un processus dynamique de communication et d'échanges », selon Dionne (2003).

Le choix du concept de « concertation » peut tout à fait être applicable dans le cas où l'organisation d'une réunion pour un plan d'intervention devient le lieu d'un processus de négociations, de consultations, voire d'affrontements.

Ainsi, bien que le courant dominant des dernières années dans la documentation scientifique prône la coopération et le partenariat, une communication bidirectionnelle, la reconnaissance de la complémentarité et de l'expertise de chacun des partenaires, le partage du pouvoir, etc. (Bouchard *et al.*, 1996 ; Deslandes, 2001 ; Epstein, 2001), la réalité semble beaucoup plus complexe et nuancée.

Nous avons pu constater, à la suite des résultats d'une étude qui visait à identifier les diverses formes de collaboration qui existent entre les enseignantes et les parents lors de l'élaboration et du suivi des PI, que les « formes les plus sollicitées se rattachent au deuxième niveau de Larivée (coordination et concertation) pour les enseignants, et qu'elles se placent presque à égalité avec le troisième niveau (coopération et partenariat) » (Pagé, 2012).

Dionne, en 2003, précise la définition de collaboration : « La collaboration est un processus dynamique de communication et d'échanges. Elle diffère de la coopération, dont l'effort est dirigé davantage vers l'atteinte d'un résultat et du partenariat dans lequel les relations ne sont pas forcément paritaires » (p. 25).

Selon Pagé (2012), il reste à préciser les différents niveaux de collaboration afin de mieux discerner où se situent les répondants. Cette catégorisation rejoint également la définition de Fortier (2009) qui voit la concertation comme « un processus planifié, organisé et structuré, doté de balises et de caractéristiques qui lui sont propres » (p. 133).

Or, il existe plusieurs significations de la concertation faisant appel à des valeurs parfois différentes qui, par conséquent, amènent des pratiques diversifiées (Schneider, 1987).

Par exemple, la concertation peut constituer la mission première d'une organisation, comme c'est le cas pour les Tables de concertation. D'un autre côté, la concertation peut aussi être utilisée par toutes organisations comme moyen pour arriver à trouver une solution à un problème commun entre plusieurs acteurs (Fortier, 2009). Comme c'est souvent le cas avec les élèves ayant un trouble de comportement ou des problèmes d'apprentissage pour lesquels on décide de planifier des interventions ou de cibler les besoins, en échangeant entre intervenants. À ce niveau, la concertation mène à un consensus, un échange, un débat ou une confrontation. Il s'agit d'une démarche globale d'analyse de la situation de l'élève et de mobilisations de moyens pour lui.

Bourque (2008) a détaillé beaucoup plus sa conception de la *concertation*. Il s'agit, pour lui, d'un

[...] processus de coordination basé sur une mise en relation structurée et durable entre des acteurs sociaux autonomes qui acceptent de partager de l'information, de discuter de problématiques et d'enjeux spécifiques, afin de convenir d'objectifs communs et d'actions susceptibles de les engager (Bourque, 2008, p. 5.).

Nous avons retenu cette définition parce que l'auteur s'exprime de façon plus explicite. Il parle d'acceptation des acteurs, ce qui, à notre sens, suppose une proposition non imposée qui fait place à une liberté d'expression. De plus, l'auteur souligne l'engagement dans la tâche comme étant une source de motivation. Comme les autres, il est d'accord pour parler également de discussions et d'atteinte d'objectifs comme c'est le cas dans la démarche de PI, lors de décisions collectives.

Indéniablement, la concertation est un moyen pour arriver à partager de l'information, à discuter, à étayer la compréhension de situations problématiques et à arriver à proposer des solutions mises en commun dans l'intention d'atteindre certains objectifs. Évidemment, on peut penser que si la condition d'auto-efficacité de chacun des partis est optimale à travers une concertation efficace, il en résultera un système scolaire amélioré, une pratique pédagogique gagnante et une augmentation de l'implication des partis réunis, particulièrement celle des parents.

Dans une perspective où s'entrecroise un ensemble de sous-compétences cognitives, sociales et émotionnelles, il importe pour les intervenants scolaires de reconnaître la valeur des parents lors de la démarche de concertation aux réunions de PI<sup>3</sup>. Les milieux scolaires doivent aider les parents à comprendre la valeur de la collaboration, les considérer comme de réels partenaires et multiplier les occasions pour eux de s'impliquer. Cette valeur et cette expertise devraient être davantage reconnues, selon les parents (Pagé, 2012 ; Larivée, 2011). Il incombe de profiter de l'expérience du parent, qui connaît mieux que quiconque son enfant, pour échanger et voir quel impact son implication suscite dans la démarche.

Les résultats de l'étude de Deslandes (2004) montrent que plus le parent sent qu'il peut faire une différence, plus il participera à la réussite scolaire de son enfant à domicile. Le caractère multidimensionnel de l'implication parent-école rejoint plusieurs aspects de la collaboration. Une *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* ([ÉLDEQ 1998-2010] Institut de la statistique du Québec, 2010) sur l'implication parentale permet de voir ou non la participation selon des activités déterminées (ex. assister à une réunion d'école, visiter la classe de l'enfant), mais ne nous permet pas de voir cette implication spécifiquement à travers le PI. L'étude

---

<sup>3</sup> Tiré du site [www.learnalberta.ca](http://www.learnalberta.ca)

rapporte les trajectoires qui peuvent mener au succès ou à l'échec des enfants au primaire selon l'implication des parents à l'école. Or, on continue de souligner que la concrétisation d'une collaboration efficace demeure complexe dans la mesure où il n'y a pas de règle universelle applicable dans tous les cas et où les expériences dépendent des initiatives singulières des enseignants ou parents (Perrenoud, 1984). D'égal à égal et comme nous avons vu précédemment, la collaboration est enrichissante, non pas par le rôle que prend chacun, mais bien par ce qu'il apporte comme collaborateur. Selon Stainback et Stainback (1992), la collaboration fait référence à la relation entre les individus et non pas au titre de chacun.

À ce jour, il existe une confusion entre les différents termes dans les processus de prise de décisions collectives. Cette confusion peut être expliquée par l'extrême complexité des situations d'utilisation de termes différents pour désigner une même réalité sociale, souligne Touzard (2006). Toujours selon Touzard (2006), on devrait réserver le mot *concertation* pour qualifier des situations où l'objectif est, pour les acteurs, de résoudre ensemble un problème, de prendre ensemble des décisions pour trouver un consensus par un processus coopératif. La mise en commun des acteurs et de leurs compétences, mais aussi de leurs motivations particulières et de leurs intérêts, peut amener certaines divergences. En fonction de l'objectif poursuivi, le parent s'impliquera dans le cheminement scolaire de l'enfant avec différentes intentions. C'est donc pour cela que peu de chercheurs arrivent à établir des liens causaux entre la réussite scolaire et un type, un lieu ou un degré spécifique d'implication parentale (Mattingly *et al.*, 2002).

Dans un domaine comme l'éducation, nous pouvons penser que devant la complexité des situations, les intervenants et parents, autour de l'élève ayant un PI, sauront arrimer ensemble la trilogie compétence, intérêt et motivation. Alors que la négociation a comme point central la divergence, la concertation veut quant à elle

créer la mise en commun. Selon la hiérarchie d'un processus de prise de décisions, il peut résulter des processus non productifs qui sont le résultat d'un jeu de pouvoir. Dans le cas qui nous intéresse, lors de l'élaboration et des suivis des PI, les divers intervenants devraient faire appel à la trilogie ci-haut mentionnée, en s'enrichissant mutuellement et en créant des relations collaboratives plutôt que hiérarchiques (Pagé, 2012). Nous avons recensé, dans la littérature, les études traitant des différents liens qui doivent prévaloir si on souhaite progresser dans une vision de participation active des parents.

Nous retenons le concept de concertation puisque le caractère multidimensionnel de la collaboration école-famille nous permet de comprendre les différentes façons de travailler ensemble et englobe le rôle que l'école tient, quant à l'actualisation sous toutes formes de participation parentale au suivi scolaire.

#### 2.4.1 Conditions gagnantes et obstacles aux relations entre les parents et enseignants

Les résultats d'études antérieures ont démontré que pour favoriser une plus grande concertation, il est essentiel que les parents d'élèves HDAA aient confiance aux intervenants du milieu scolaire. De plus, les résultats de ces études démontrent que les enseignants doivent montrer de la considération, de l'ouverture, une compréhension des besoins réels et du respect envers les parents pour que ces derniers se sentent à l'aise de collaborer.

Autrement dit, les enseignants ont pour mission de créer le lien de confiance et d'accroître le processus mutuel d'efficacité. Ce lien de confiance est bâti par des attitudes d'écoute, des communications fréquentes, de l'ouverture et de la

compréhension. Certaines recherches mettent en lumière le point de vue des parents qui confirment une forte césure entre le monde des familles et celui des services : les parents se sentent souvent blâmés par les éducateurs, exclus des décisions qui concernent les interventions, confus face à un système de pouvoir exercé sur eux, qui est souvent utilisé de manière négative et coercitive plutôt que de manière positive pour fournir un appui (Dale, 2004 ; Dumbrill, 2006).

L'étude de Dumbrill (2006) révèle également que les résultats des interventions sont influencés par la distribution du pouvoir décisionnel dans la relation entre éducateurs et parents. Quand le pouvoir décisionnel dans la relation n'est pas partagé et reste l'apanage des éducateurs (*power over*), cela produit de la part des familles une réponse de l'ordre de la lutte ou du faire semblant, faisant obstacle à l'obtention de résultats ou de changements. Au contraire, quand la relation se manifeste grâce au partage du pouvoir décisionnel (*power with*), on observe alors des comportements de « co-opération », ce qui permet d'atteindre plus facilement les objectifs de l'intervention (Platt, 2007).

Tout porte à croire que si les intervenants ont une vision positive de cette relation, l'élève en ressentira les effets sur ses apprentissages et voudra s'investir davantage, contribuant ainsi à une meilleure adaptation. Avec un guidage soutenant, tous les élèves peuvent y arriver, certains auront simplement besoin de plus de temps.

## 2.5 Les niveaux de collaboration du modèle de Larivée

Nous avons choisi le modèle de Larivée (2010) pour permettre d'exposer les différences selon les niveaux de collaboration impliquant, entre autres, la mise en relation des parents et des différents collaborateurs au PI.

Larivée (2010) propose une nouvelle typologie selon huit formes de collaboration, non exclusives, regroupées en quatre niveaux selon le degré de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir entre les collaborateurs. Ceux-ci sont l'information et la consultation (niveau 1), la coordination et la concertation (niveau 2), la coopération et le partenariat (niveau 3) ainsi que la cogestion et la fusion (niveau 4). La figure ci-dessous présente les différents niveaux de collaboration du modèle de Larivée (2010).

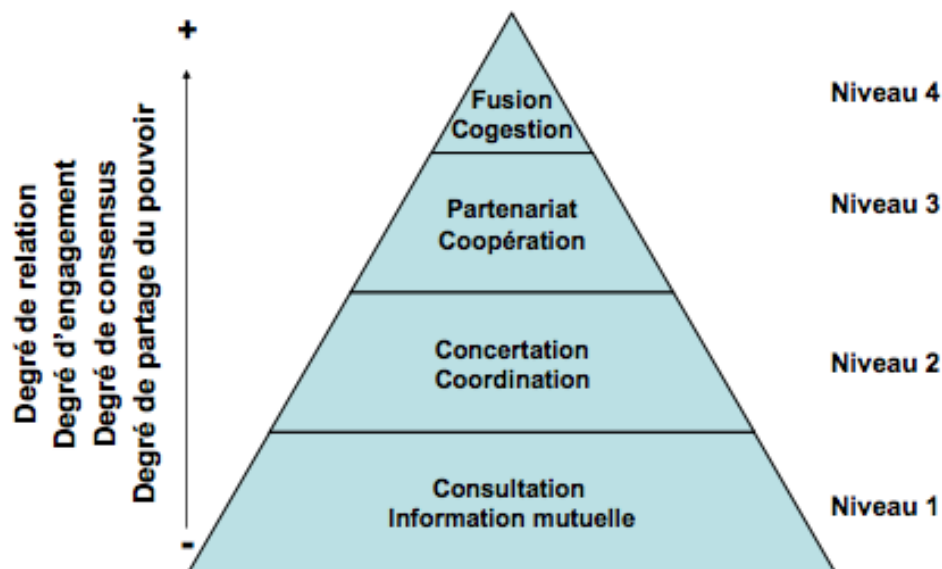


Figure 2.4 Les formes de collaboration selon le degré de relation et d'engagement (Larivée, 2010)

### 2.5.1 Niveau 1 : Information et consultation

Pour chacune des situations pédagogiques, la collaboration peut prendre des formes variées, selon un degré d'engagement plus ou moins élevé. Le modèle de Larivée (2010) distingue chacun des niveaux en exposant les relations entre les personnes qui



sont concernées, par exemple : entre les enseignants et les parents. Le passage d'un niveau à un autre implique un degré d'engagement plus élevé de la part de tous les acteurs. Ainsi donc, le niveau le moins engageant regroupe les situations d'information mutuelle à un niveau plus engageant de collaboration, comme une gestion conjointe.

Le premier niveau est caractérisé par des communications variées formelles ou informelles qui nécessitent peu d'engagement. Selon une analyse de résultats, dans l'étude de Pagé (2012), il semble qu'il existe plusieurs échanges entre les parents et les enseignants et que l'information circule bien lors des rencontres de PI.

Nous verrons plus tard la démarche d'élaboration d'un PI à partir du point de départ. C'est à partir de ce moment initial où se joue la construction d'une relation de confiance, en faisant sentir à l'autre qu'on n'est pas là pour juger, mais qu'on se place à ses côtés, avec l'idée de créer une atmosphère où l'on travaille ensemble en vue d'un objectif commun : le bien-être de l'enfant (Serbati *et al.*, 2012). L'idée derrière cela est d'établir une confiance mutuelle avec la famille, par l'intermédiaire des enseignants et des intervenants.

L'éducateur, ou l'enseignant, a la possibilité de communiquer, d'une manière descriptive, ses observations sur les comportements, les situations d'apprentissages, les forces et les faiblesses de l'élève. L'éducateur doit soutenir le parent et amener celui-ci à prendre connaissance de la situation, à créer sa propre signification et à repérer de nouvelles solutions. L'information mutuelle et la consultation sont très répandues dans les milieux scolaires. En voici quelques exemples concrets où on trouve cette forme de collaboration : la discussion dans la salle des professeurs entre deux enseignants, une discussion au bureau de l'éducateur avec un élève, un mot dans l'agenda d'un élève, un appel téléphonique, une feuille de route à l'enfant, une

invitation aux parents à une soirée d'information sur la préparation des PI, ou même un rendez-vous pour la remise de bulletin.

Nonobstant les variantes du concept, il semble que des éléments communs reviennent : la qualité de la relation de confiance, le respect entre les différents intervenants, la compréhension du rôle sans égard à une hiérarchie, la bidirectionnalité des échanges et le processus dynamique de communication.

### 2.5.2 Niveau 2 : Coordination et concertation

Nous nous intéressons particulièrement au niveau 2 de ce modèle qui prévoit l'atteinte d'objectifs dans une démarche commune, le rajustement et l'échange d'idées, parfois les confrontations, et finalement, des terrains d'entente communs. La démarche d'élaboration et de suivi des PI fait le parallèle entre la démarche commune et la dynamique pour agir ensemble.

Ce niveau exige plus d'engagement en rapport à la collaboration. Les participants doivent se mettre d'accord sur les objectifs, sans forcément adopter les mêmes moyens pour les atteindre. La concertation exige un engagement plus grand que la coordination (Larivée, 2010). Dans la coordination, les acteurs ne sont pas nécessairement engagés au même niveau.

### 2.5.3 Niveau 3 : Coopération et partenariat

Le troisième niveau est celui auquel l'arrimage des attentes ministérielles et les individus partageant un but commun se rejoignent. La coopération soutient un

engagement important et constant. À ce stade, tous les membres ont des interactions, se partagent des responsabilités et prennent des décisions ensemble. C'est d'une mutuelle reconnaissance qu'il doit y avoir consensus. Les objectifs et moyens mis en place pour les élèves sont à ce moment conjointement établis avec l'accord du parent. Toutefois, on ne s'attend pas à ce que les parents deviennent experts à compléter des PI, « il s'agit plutôt de fournir un soutien et une aide précieuse et de l'encourager dans son cheminement scolaire » (Pagé, 2012, p.131). Encore faut-il qu'il, ou un représentant de l'élève, soit présent.

Mais pour Landry *et al.* (1996), les collaborations et le partenariat se situent à l'interface du relationnel et du consensuel :

[...] on peut finalement placer dans le champ plus vaste de la culture de la proxémie, c'est-à-dire de la propension des êtres ou des organisations à se rapprocher, dans un espace et un temps donné, pour se solidariser face à des problèmes ou à des objectifs qu'ils ont en commun (p. 21).

Globalement, le partenariat est plutôt vu « comme une des réponses aux ruptures constatées entre l'école et son milieu » (Brossard et Laroche, 1994). Le partenariat se construit en croisant les expériences des éducateurs spécialisés, des enseignants et des parents. Il s'est développé à la suite d'une problématique de non-complicité constatée entre la formation des maîtres et les différents milieux scolaires.

Pour les parents, un SEPP positif permet une recherche de solutions optimales et un maintien des pensées stratégiques pour améliorer le cursus d'objectifs élaborés dans le PI. À l'inverse, ils risqueraient de déployer leurs efforts de manière inefficace ou erratique lorsque ce sentiment est faible.

#### 2.5.4 Niveau 4 : Fusion et cogestion

Le dernier niveau du modèle est le plus engageant en matière de collaboration. À ce niveau, les acteurs concernés doivent exercer conjointement la gestion d'une entreprise (cogestion) ou d'une entité avec les forces et faiblesses de tous les partis. Comme il ne s'agit pas des attentes que le milieu scolaire a envers les parents dans le cadre d'une démarche de concertation pour les PI, les parents demeurent peu impliqués à ce niveau. Le rôle parental attendu dans la scolarisation n'implique pas cette forme d'engagement.

#### 2.5.5 Niveaux de collaboration selon les phases du plan d'intervention

Pour chacune des phases du PI, cette section décrit à travers quels niveaux de collaboration les parents se sont impliqués. La démarche d'élaboration d'un PI est divisée en quatre phases (la figure 1.1 de cette recherche regroupe l'ensemble des composantes d'un PI). À la phase 1 « *Collecte de données et analyse de l'information* », il pourrait arriver que le SEPP soit faible, car les parents se sentent mal informés. Ils pourraient avoir une perception floue de ce qu'est un PI. Certains risqueraient de percevoir une relation hiérarchique de l'équipe de PI. Certaines difficultés demeuraient dans la disponibilité d'assister aux rencontres, à cause de conflits d'horaires.

À la phase 2, « *Planification des interventions* », la mise en commun de l'information pourrait ne pas être évidente, les membres de l'équipe du PI éprouveraient des problèmes de concertation. D'une part, chaque personne impliquée dans la démarche du plan d'intervention a un rôle actif et, d'autre part, chaque participant se doit de partager son point de vue avec toutes les personnes impliquées dans le PI (Goupil,

2004). Toutefois, s'il manque de concertation entre les enseignants et les parents, ou si le SEPP de ceux-ci est tout simplement faible, les parents peuvent ressentir un sentiment d'infériorité ou d'incertitude quant aux méthodes ou aux choix de stratégies qui aideraient leur enfant. Ils peuvent être intimidés : le manque de connaissance du système scolaire et la différenciation culturelle sembleraient parfois être source de problèmes. Ils ne sont également pas habilités à écrire des objectifs et à formuler des buts. Il y a donc une problématique dans la prise de décision de groupe, dans le manque de validité du groupe ainsi qu'un manque d'efficacité sur le plan du procédé lié au PI (Smith, 1990).

Ce que nous savons de la troisième phase « *Réalisation des interventions* », c'est que l'implantation des PI semble insatisfaisante (Morgan, 1981). Le problème consiste à souvent constater l'écart entre les interventions planifiées et les interventions réalisées (Lynch et Beare, 1990). Les parents pourraient se sentir pris au dépourvu quand vient le temps d'ajuster les actions éducatives afin que l'élève puisse progresser dans ses apprentissages. Dans le plan d'intervention, cette phase concerne l'ensemble des personnes qui interviennent auprès de l'élève... » (MEQ, 2004, p. 23). Les membres de l'équipe ont peu ou pas d'habiletés et de stratégies pour évaluer l'atteinte des objectifs de l'élève HDAA.

Comme mentionné précédemment, en quatrième phase, « *Révision du plan d'intervention* », les parents demeurent peu actifs et mal informés des décisions prises au suivi du PI.

Comme l'un des sous-objectifs de la présente recherche sera de *décrire le niveau de collaboration des parents* par le recueil d'éléments favorisant la concertation de l'équipe-école (le niveau 2 du modèle de Larivée), il nous paraît opportun d'explorer les termes précis qu'exprimeront les parents qui pourront se retrouver dans cette

catégorisation. Nous aimerions également faire une distinction entre les autres niveaux de collaboration du modèle (Larivée, 2010), puisque ces niveaux interfèrent également dans le processus d'élaboration et de suivi des plans d'intervention parfois de façon implicite, mais qui, en fin de compte, ne font pas partie des visées ministérielles. De plus, un autre objectif poursuivi dans cette recherche sera de recueillir des perceptions de parents face à leur SEPP dans les étapes de l'élaboration du plan d'intervention.

C'est donc pour ces raisons qu'il nous paraît impératif de décrire la perception des parents et d'y voir plus clairement l'influence possible qu'exerce le SEPP sur leur participation dans la démarche d'élaboration des PI. Bien que certaines études aient considéré le SEPP comme essentiel aux formes de collaboration efficaces, ou même comme faisant partie intégrante de la participation parentale, l'angle de notre recherche cherche plutôt à comprendre l'influence de cette variable psychologique (le SEPP) en tenant compte des diverses formes de collaboration à travers la démarche de PI.

#### 2.5.6 Enjeux à la collaboration

Bien que dans la pratique, comme mentionné par plusieurs études scientifiques (Asdih, 2012 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Goupil, 2004), le manque d'implication ou l'absence des parents lors des réunions de PI puisse être un enjeu important de la réussite éducative des élèves, nous souhaitons apporter un éclaircissement sur leurs causes possibles. Parmi l'ensemble des motifs connus d'absentéisme, certaines causes

sont associées à la non-participation des familles populaires<sup>4</sup> ou immigrées : l'appréhension liée à la position culturelle, au passé scolaire, à la barrière linguistique, à un sentiment de dévalorisation ou de distance (Warzée *et al.*, 2006). Les facteurs socio-économiques sont pointés comme pouvant également affecter leur participation. Les parents ne se sentent pas toujours à l'aise face à la demande de participation à la démarche d'élaboration du plan d'intervention de leur enfant. Cette recherche s'intéressera à la perception des parents par rapport aux moyens déployés par l'école pour les inviter, les informer et leur expliquer leur rôle dans la démarche du PI.

Devant un tel enjeu pragmatique, nous cherchons à résoudre une problématique dans un contexte précis qui nécessite une analyse des relations personnelles et interpersonnelles scolaires. Bien que ce travail ne soit pas uniquement basé sur ces relations, cet aspect peut tout de même nous aider à mieux comprendre « comment » arriver à améliorer la concertation et augmenter la participation de tous les intervenants, mais particulièrement, celle des parents. Le but est d'apporter des pistes de solution afin de favoriser un changement lors des réunions de PI, avant et pendant celles-ci, en s'appuyant sur la perception des parents (point de vue) et leurs expériences individuelles. En vue d'atteindre les objectifs de cette recherche, nous voulons donner la parole aux parents pour mieux comprendre dans quelle mesure ils se sentent efficaces à participer à la démarche de PI. Faire la lumière sur les perceptions qu'ont des parents au regard de leurs propres croyances d'efficacité dans la démarche du PI est ainsi une des grandes préoccupations de cette recherche dans un esprit de mobilisation des compétences pour contribuer à la réussite des élèves.

---

<sup>4</sup> Famille populaire : En sociologie la notion de « famille populaire » est une nouvelle expression qui a remplacé celle des « classes inférieures » qui était utilisée au XIX<sup>e</sup> siècle et dans la première moitié XX<sup>e</sup> siècle.

Nous devons être attentifs à tous les descriptifs des situations vécues par les parents durant la démarche d'élaboration et de suivis qui font que parfois, les comportements sont implicites et ne décrivent pas fidèlement leurs croyances d'efficacité.

## 2.6 Les objectifs spécifiques

La présente recherche réalisée auprès de parents d'élèves HDAA intégrés en classe ordinaire au primaire vise à atteindre les trois objectifs suivants :

1. Décrire le SEPP dans la démarche du PI de leur enfant.
2. Décrire leur perception du niveau de collaboration à travers la démarche du PI de leur enfant.
3. Explorer les relations entre le SEPP et le niveau de collaboration à travers la démarche de PI de leur enfant.





## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous décrivons la méthodologie utilisée. Ce chapitre présente en premier lieu une brève description de l'approche qualitative et descriptive que prend notre recherche. Puis, elle décrit les participants, ainsi que les instruments de collecte de données élaborés à partir de certains éléments et modèles du cadre conceptuel qui guide cette recherche. Nous décrivons le contexte dans lequel la collecte de données a été réalisée, ainsi que les types d'analyses et procédures effectuées. Enfin, nous étayerons les considérations éthiques de la recherche.

#### 3.1 Le type de recherche

Cette recherche qualitative prend la forme d'une recherche appliquée, puisqu'elle fait état d'un portrait d'analyse qui permettra sans doute l'orientation vers de nouvelles solutions (Van der Maren, 2003). Les résultats permettront de donner des pistes de solutions ou d'améliorations concernant la participation des parents à la démarche du PI. Nous décrivons les perceptions parentales entourant leur propre SEPP durant la démarche d'élaboration et du suivi des plans d'intervention de leur enfant.

Par cette recherche, nous tenterons d'induire certaines compréhensions significatives, entourant la perception des parents de leur SEPP face à leur participation dans la

démarche d'élaboration d'un plan d'intervention. Ce projet ne se rattache pas à une construction théorique particulière (Gohier, 2011), mais il fait appel à certains concepts essentiels.

Par cette recherche qualitative, nous cherchons à comprendre une réalité qui s'articule autour des perceptions de parents d'élèves HDAA ayant un plan d'intervention (PI). Par cette approche qui renvoie à la conception élargie de l'appréhension du réel, l'analyse qualitative permet d'extraire l'information à partir de données déjà recueillies (Vallerand, et Hess, 2000). Nous avons observé, à partir de l'accès privilégié que nous offre la perception du parent à travers un entretien de recherche, comment il se sent durant la démarche d'élaboration du PI. Nous avons recueilli ces perceptions en tenant compte de ce qui est vécu avant, durant et après la démarche d'élaboration et de suivi du PI pour permettre de dégager s'il y a lieu, certains aspects évolutifs. Nous espérons que les résultats permettront de mieux contextualiser la pratique actuelle, et d'enrichir les connaissances scientifiques sur le SEPP durant la démarche du PI. Nous tenterons par la suite d'interpréter cette réalité humaine, ce qui selon Karsenti et Demers (2011), fait prendre à notre recherche une posture épistémologique interprétative, puisque dans le présent cas, il s'agit de mieux comprendre le point de vue des parents dans un contexte dans lequel ils sont impliqués.

En vue d'atteindre les objectifs de cette recherche, notre méthode de recherche est à caractère descriptif (Van der Maren, 2003). À cet égard, l'approche qualitative est retenue pour mieux comprendre un phénomène et « donner un nouveau sens à une situation mal comprise » (Poisson, 1983, p. 373). Pour notre recherche, il s'agit d'approfondir la compréhension de la participation des parents dans la démarche du PI. À partir de leur point de vue, nous décrirons la perception de leur SEPP dans la démarche du PI, nous décrirons le niveau de collaboration à travers les phases du PI

et explorerons les relations possibles entre le SEPP et les niveaux de collaboration. Nous bonifierons les connaissances sur le SEPP en contexte de PI, mais ne prétendons pas aspirer à une généralisation des résultats. Comme il s'agit principalement du recueil de données verbales, permettant une démarche interprétative par la suite, nous demeurons dans l'approche de recherche qualitative (Aubin-Auger *et al.*, 2008).

Nous voulons que nos entretiens soient guidés par une démarche compréhensive, totalement en respect des propos des sujets, leur donnant la pleine liberté de parole. L'intervieweur y est à l'écoute des parents impliqués qui participent à la démarche de PI, autant pour entendre les difficultés qu'ils rencontrent que les réalités auxquelles ils sont confrontés.

Le but d'une recherche descriptive est d'identifier certains éléments (les perceptions parentales) et les relations qu'il peut y avoir entre eux (liens entre le SEPP et les niveaux de participation ou de collaboration). Nous avons utilisé des questionnaires, des entretiens semi-dirigés, qui seront transcrits en verbatim afin de fournir les données descriptives. La présente recherche tente de faire un état de la situation en ce qui a trait à la participation parentale et aux interactions entre l'école et les parents, voire les conditions dans lesquelles la collaboration école-famille est facilitée ou, au contraire, plutôt entravée. Il est aussi important pour nous de comprendre la perception des parents quant aux invitations qu'ils reçoivent de l'école ou les autres facteurs pouvant affecter leur participation.

### 3.2 Recrutement des participants et collecte de données

Comme l'avenue que nous choisissons pour cette recherche est de sélectionner un échantillon volontaire, il nous paraît important de décrire comment nous avons procédé pour recruter les participants.

À la suite de la présentation du projet de mémoire et de l'obtention du certificat éthique en 2018, nous désirions atteindre un échantillon représentatif de dix à quinze participants, ou un nombre nous permettant d'atteindre la saturation des données (Mongeau, 2009). Pour solliciter la participation de parents répondant à nos critères, nous avons d'abord communiqué avec les responsables du comité exécutif EHDAA, par le biais de courriel ou d'appels téléphoniques, et ce, pour les trois commissions scolaires sélectionnées.

Dans un but de proximité et de limitation des déplacements pour l'étudiante-chercheuse, les trois commissions scolaires ciblées sont géographiquement proches les unes des autres. Bien que proches, ces commissions scolaires englobent des populations très diversifiées. C'était, à notre sens, la meilleure manière d'atteindre une population urbaine, multiethnique et rurale, issue de contextes différents sans trop s'éloigner géographiquement. Aucune école n'était ciblée à l'avance, car le comité regroupe l'ensemble des écoles d'une même commission scolaire.

Nous sommes entrée en contact avec les responsables des comités exécutifs EHDAA, auxquels nous avons soumis notre projet de recherche. Par la suite, nous avons déterminé conjointement avec chacun des responsables la façon d'entrer en contact avec les parents siégeant sur le comité. Les trois comités ont fait le choix de soumettre eux-mêmes notre lettre d'intention de projet à ces membres. Ensuite, nous avons planifié une présentation du projet de recherche lors d'une rencontre du comité

exécutif EHDAA pour chacune des commissions scolaires, dans le but d'expliquer notre projet de recherche et rejoindre des participants volontaires. Sur place, les parents pouvaient se procurer une enveloppe incluant tous les documents nécessaires à notre projet ou laisser leur nom au responsable du comité, ou écrire tout simplement à l'équipe de recherche afin de recevoir ces documents par courriel. Parmi plusieurs parents intéressés et présents à la rencontre, très peu répondaient aux critères de sélection des participants pour notre étude, soit parce que l'enfant n'était plus au primaire, ou appartenait à un groupe à cheminement non régulier ou à une classe à volet particulier, ce qui a été une difficulté en soi.

La procédure pour les parents volontaires qui avaient pris une enveloppe consistait à la lecture d'une lettre d'information, remplir et signer le formulaire de consentement (Annexe A), remplir le questionnaire, retourner le consentement et le questionnaire dûment remplis. Ils retournaient ensuite le tout par la poste dans l'enveloppe préaffranchie. Il est important de comprendre que dans le consentement à signer, le participant peut se rendre disponible et cocher pour être contacté pour un entretien. Pour ceux qui demandaient le tout par courriel, ils recevaient tous les documents d'informations, ceux à remplir et la procédure reliée. Nous avons demandé aux volontaires de nous retourner les documents dans les 10 jours suivant la réception, mais avons tout de même considéré tous les documents reçus après cette date. Il est certain qu'en sélectionnant des volontaires, nous devons tenir compte des biais possibles quant à la validité de cet échantillon. Évidemment, la valeur de notre échantillonnage repose sur la disponibilité de nos participants et leur généreuse participation. Vallerand et Hess (2000, p. 98) indiquent que « leur disponibilité et leur bon vouloir sur le plan de la participation, est un facteur qui menace souvent de remettre en cause la valeur intrinsèque d'un échantillon ».

### 3.2.1 Les participants

Les participants de la présente étude ont été sélectionnés à partir de ces critères :

- Ils sont des parents d'élèves HDAA selon les critères du MELS (2007), ayant au moins un enfant intégré en classe ordinaire fréquentant un établissement scolaire primaire situé dans une commission scolaire de Montréal et ses environs.
- L'enfant du participant ne doit pas appartenir à un programme de formation à volet particulier (école internationale ou concentration à vocation particulière), car nous ne voulons pas limiter l'échantillonnage à une population ciblée.
- Le parent doit avoir participé à la démarche du PI durant au moins une année scolaire entière.

C'est sur une base volontaire que les parents ont été sélectionnés d'abord pour l'entretien, pourvu qu'ils répondent aux critères spécifiques de sélection. Nous présentons le portrait sociodémographique détaillé des répondants en Annexe B.

Dix parents ont participé à l'étude. De ce nombre, 8 sont des mères, il y a un père et un parent n'a pas fourni l'information au niveau du genre. Ils sont 3 parents âgés entre 40-49 ans, 6 parents entre 30-39 ans, et un parent n'a pas fourni l'information. Tous ces parents ont deux enfants et plus. Pour 7 parents sur 10, ils ont eu leur première expérience de PI avec l'enfant aîné. Ils proviennent de trois commissions scolaires de la grande région de Montréal.

### 3.2.2 Les instruments de collecte de données

Chacun des parents participants a rempli un questionnaire et le code Q suivi du numéro représente leur identité. Dix parents ont répondu à notre questionnaire (Q1 À Q10). Nous utiliserons des codes alphanumériques afin de mieux conserver l'anonymat des participants. De ces dix répondants, nous avons procédé à la sélection de quatre participants volontaires pour nos entretiens. Nos critères de sélection des participants pour l'entretien se basaient principalement sur les réponses obtenues dans les questionnaires, bien qu'ils aient été plus que quatre parents à se rendre disponibles. Certaines de nos réponses aux questionnaires nous ont fourni également des commentaires qualitatifs. Nous identifierons également avec un numéro les entretiens aux fins d'analyses (ex. Entretien no 2, 4)

#### 3.2.2.1 Questionnaire

Nous avons conçu un questionnaire afin de collecter les données auprès des parents. L'instrument élaboré pour questionner les parents comporte cinq sections :

1. *Section A*) la présence du parent aux rencontres et les invitations proposées par l'équipe-école ;
2. *Section B*) le SEPP à travers une démarche de PI ;
3. *Section C*) la perception des parents dans la démarche du plan d'intervention ainsi que leur perception sur leur participation et leur rôle parental ;
4. *Section D*) les commentaires et suggestions ;
5. *Section E*) questionnaire sociodémographique.



Certaines parties du questionnaire (*Section A et B*) sont inspirées de celui utilisé par Céline Pagé (2012) dans son étude sur les *Perceptions et attentes d'enseignants du primaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans l'élaboration des PI*. De plus, le questionnaire est basé sur les travaux de modélisation du processus de participation parentale élaboré par Hoover-Dempsey et Sandler, 1995-1997 ; Walker *et al.*, 2005) présenté au deuxième chapitre.

La durée du questionnaire prenait environ quarante-cinq minutes à compléter en moyenne. La section E, le questionnaire sociodémographique, comprend les parties suivantes représentées dans le tableau 3.1 :

Tableau 3.1 Données sociodémographiques des participants et de leur enfant

Parent ou participant	Enfant du parent participant
*Statut familial, structure familiale	Sexe, rang de l'enfant, âge, lieu de naissance,
*Type de garde, âge du répondant, nombre d'enfants dans la famille	difficultés scolaires, année du premier PI
*Langue maternelle, niveau de scolarité des parents	
*Travail de la mère/père, horaire de travail, parcours scolaire des parents	

La section A porte sur la présence des parents aux rencontres et aux invitations proposées par l'équipe-école comporte 19 questions : 11 questions concernant les invitations et la collaboration dans le cadre de la démarche de PI, trois questions *sur la communication avec l'école*, 4 questions concernant la participation parentale lors de l'élaboration et du suivi de *plan d'intervention*. La Section B comprend 4 questions sur le *sentiment d'efficacité personnelle des parents à travers le processus d'élaboration du PI*. La section C comporte 5 questions sur *la perception des parents sur leur participation dans la démarche*. La Section D est réservée aux

*Commentaires et suggestions.* La section E comprend quant à elle 14 questions portant sur des données sociodémographiques.

### 3.2.2.2 Canevas d'entretien

Quant à l'entretien individuel semi-dirigé dont le canevas se trouve à l'Annexe D, il vise le recueil de témoignages verbaux des parents participants. L'entretien semi-dirigé comporte dix questions planifiées qui sont posées de la même façon lors de chaque entrevue, mais dont l'ordre peut varier (Vallerand et Hess, 2000). L'entretien dure approximativement 45 minutes, il comporte des questions généralement ouvertes et a été enregistré pour chacun des participants. Les entretiens se sont déroulés dans un lieu déterminé par le participant, près de l'école fréquentée par l'enfant ou de sa résidence (lieu calme et discret) ou à distance enregistrée par dictaphone afin d'occasionner le moins de dérangements possible. Cette forme d'entretien permet la libre expression du sujet et la mise en lumière de l'expérience vécue des parents. « L'avantage principal de cette méthode est qu'elle procure à l'intervieweur une plus grande flexibilité dans la réalisation de l'entrevue. Elle permet donc au participant de répondre à plus d'une question lors des questions ouvertes. » (Vallerand et Hess, 2000, p. 516). Ce canevas d'entretien a également été élaboré selon les modèles de la Figure 2.2 (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997).

Le contenu de l'entretien a permis le recueil du récit expérientiel des parents face à la préparation, au déroulement des rencontres, au partage de leur compétence et de leur SEPP durant l'ensemble de la démarche du PI. L'entretien a également donné une voix aux parents pour leur permettre d'adresser des suggestions entourant les pratiques actuelles de la démarche du PI à l'intention des milieux scolaires afin d'augmenter leur collaboration.

### 3.3 La pré-expérimentation du questionnaire

Pour nous assurer de la compréhension des questions de notre questionnaire et de la durée des rencontres d'entretiens, une pré-expérimentation a été réalisée auprès d'une mère bénévole ayant un enfant EHDAA et ayant acquis de l'expérience dans la démarche de PI ; celle-ci ne fait pas partie des participants de notre échantillon.

À la suite de cette pré-expérimentation, nous avons ajouté une question au questionnaire (correspondant à la question numéro 1 C) qui venait fournir un détail important quant à la présence de l'élève aux rencontres de PI, ainsi qu'à sa connaissance des objectifs de PI élaboré pour lui. Nous avons également précisé des questions pour une meilleure compréhension. De plus, la pré-expérimentation a fourni une bonne idée de la durée nécessaire pour compléter l'entretien, lequel durera environ 45 minutes.

### 3.4 Le plan d'analyse des données

Le plan d'analyse sémantique retenu dans le cadre de cette recherche a permis d'atteindre les objectifs de cette recherche (section 2.6).

Les entretiens semi-dirigés, impliquant une dynamique conversationnelle entre la candidate à la maîtrise et les répondants, ont été enregistrés avec l'autorisation des participants, à l'aide d'un dictaphone. D'ailleurs, l'analyse de contenu nécessite que les données aient été préalablement enregistrées (Vallerand et Hess, 2000). Ils ont permis de saisir le discours des participants exprimé oralement. Des explications concernant le déroulement de l'entretien ont été préalablement fournies aux participants juste avant l'entretien. Les quatre entretiens ont été retranscrits

intégralement à l'aide du logiciel Word en « verbatim » aux fins d'analyses. Pour analyser les données obtenues par les entretiens, nous avons utilisé le logiciel NVivo (version 12). Des matrices (Miles et Huberman, 2003) ont été utilisées pour consigner et organiser les données collectées.

Nous avons créé tout d'abord une grille d'analyse à partir du cadre conceptuel. Tout d'abord, nous faisons la lecture une première fois de ce que nous appelons une préanalyse en méthodologie de recherche, pour effectuer ensuite une analyse de contenu à partir de catégories que nous avons préalablement établies (approche déductive). Cette grille ainsi que la liste de codes initiaux (nœuds), se trouve en Annexe E. Une de nos grandes préoccupations était de rendre ces catégories exclusives, afin de rendre l'analyse plus cohérente. Les grands thèmes ont été associés avec les objectifs de cette recherche et le cadre conceptuel, selon les thématiques suivantes : la collaboration ainsi que le SEPP durant la démarche de PI. Nous avons procédé, après la pré-analyse, à la segmentation des unités de sens pour enfin les assigner aux différentes catégories. Au cours de cette assignation, nous avons eu recours à une approche de codage inductive, car au fur et à mesure que nos données émergeaient, nous avons enrichi le contenu de la grille-code. Il est alors possible de dire que ces catégories ont émergé au cours de l'analyse (L'Écuyer, 1987). Cette codification nous a permis de faire un repérage rapide avec les unités de sens dont nous disposions, et faciliter nos analyses quant à la fréquence des codes et leur cooccurrence. Selon nos objectifs de recherche, nous avons privilégié ce type d'analyse double, puisqu'il a permis d'explorer ce qui était apparent (analyse de surface) et d'ensuite voir si des relations existaient entre nos concepts ; soit le SEPP et les niveaux de collaboration.

Les données brutes ont été classées selon 34 thématiques comme l'affiche la grille à l'Annexe E de ce mémoire. Ensuite, les données ont été codifiées selon ces

thématiques. Le corpus analysé a été subdivisé au total en 283 unités de sens. Les nœuds thématiques principaux analysés sont : *Opinion sur le plan d'intervention, phases d'un plan d'intervention, récits expérientiels, recommandations, situations émotionnelles*. Nous avons également procédé à un contre-codage effectué par une étudiante-chercheuse désignée par l'équipe de direction de recherche afin de vérifier la concordance des catégories et des thèmes choisis, et ce, toujours avec le logiciel Nvivo. Le contre-codage a révélé un accord intercodeur de valeur supérieure à 75 %, pour les 105 unités de sens analysées. Les valeurs de ce contre-codage sont donc considérées comme en excellent accord selon Fleiss (2003).

Rappelons que les différents niveaux de collaboration selon le modèle de Larivée (2010) sont : l'information et la consultation, la coordination et la concertation, la coopération et le partenariat et finalement la fusion et cogestion. Nous avons décrit le SEPP aussi par analyse lexico-sémantique (Toujikova, 2012). La sémantique lexicale étudie le sens des unités lexicales, c'est pourquoi il est obligatoire d'appliquer l'approche lexico-sémantique pour analyser les mots (Toujikova, 2012). Pour déterminer initialement les différentes catégories de la grille d'analyse, nous avons eu recours au modèle de Larivée (2010), en y associant les passages du texte qui regrouperont, après analyse lexico-sémantique (mot et sens), des informations semblables.

Rappelons enfin que cette méthodologie vise à atteindre les trois objectifs suivants :

1. Décrire le SEPP dans la démarche du PI de leur enfant.
2. Décrire leur niveau de collaboration à travers la démarche du PI de leur enfant.
3. Explorer les relations entre le SEPP et le niveau de collaboration à travers la démarche de PI de leur enfant.

Des analyses thématiques des verbatim ont contribué à décrire :

- les formes d'invitation ;
- la perception de la participation parentale à la démarche du PI ;
- leur SEPP ;
- les facteurs liés à ce SEPP et à leur participation à la démarche du PI de leur enfant.

### 3.5 Le certificat éthique

Conformément aux politiques en vigueur à l'Université du Québec à Montréal, un certificat éthique a été délivré par le Comité Éthique de la recherche avec des êtres humains pour ce projet d'étude. Ce certificat (n° 2719) a été obtenu avant la collecte de données. Il témoigne de la rigueur à rencontrer une méthodologie scientifique respectant les droits de la personne, le respect de la vie privée et les normes éthiques concernant la confidentialité des informations. Tout au long du mémoire, des codes alphanumériques remplacent l'identité des participants.



## CHAPITRE IV

### ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette recherche vise à répondre à la question suivante : qu'est-ce qui influence la collaboration des parents dans la démarche du PI de leur enfant ? Nos trois objectifs spécifiques sont : 1. Décrire le SEPP dans la démarche du PI de leur enfant ; 2. Décrire leur perception du niveau de collaboration à travers la démarche du PI de leur enfant et 3. Explorer les relations entre le SEPP et le niveau de collaboration à travers la démarche de PI de leur enfant. Dans ce chapitre, nous proposons de présenter les résultats obtenus après l'analyse des données collectées par un questionnaire et des entretiens individuels semi-dirigés réalisés auprès de dix parents d'enfant ayant un PI.

Comme notre analyse descriptive présente la perception de parents d'EHDAA, il nous paraissait intéressant d'analyser de façon distincte les résultats obtenus selon nos deux méthodes de collecte de données. Les réponses au questionnaire ont fourni une vue d'ensemble de l'état de la situation du point de vue d'une réalité provenant de participants issus de 10 écoles différentes, de trois commissions scolaires différentes. Les entretiens ont quant à eux apporté plus de détails en vue de préciser les réponses des parents au questionnaire écrit. Ce chapitre présente les résultats toujours dans le même ordre, soit les réponses aux questionnaires suivies des résultats d'entretiens. Nous traiterons dans les sections suivantes du SEPP durant la démarche du PI, des niveaux de collaboration entre les parents et l'école dans la démarche, des moyens de



communication entre l'école et les parents, de la collaboration et ses obstacles, ainsi que des liens entre le SEPP et les niveaux de collaboration.

#### 4.1 Le sentiment d'efficacité personnelle parental durant la démarche de plan d'intervention

Notre premier objectif était de décrire le SEPP dans la démarche du PI de leur enfant. Pour ce faire, nous avons analysé les réponses aux neuf questions de notre questionnaire. Les sections B et C visaient à mieux comprendre la perception des parents quant à leur capacité à s'engager dans la démarche de PI et les facteurs qui pourraient influencer leur SEPP.

##### 4.1.1 Facteurs d'influences sur le sentiment d'efficacité personnelle parental

###### Réponses au questionnaire

La question numéro cinq de la section C du questionnaire voulait examiner à quel niveau plusieurs éléments devenaient des indicateurs potentiels d'influence du SEPP dans la démarche du PI. Dans le tableau ci-dessous, nous retrouvons l'ensemble des éléments associés aux réponses obtenues de la part des répondants concernant le SEPP. Les participants répondaient à l'aide d'une échelle de type Likert à sept entrées contenant les termes suivants : *parfaitement, plutôt, assez, moyennement, un peu, pas vraiment, pas du tout*. Voici un exemple : « Est-ce que vous croyez que vos moyens financiers influencent (parfaitement, plutôt, etc.) votre SEP ? »

La répartition des « x » représente des résultats chiffrés qui ont été quantifiés sur un total de 90 réponses, à partir de la compilation du nombre de réponses au

questionnaire. Il semble qu'à parts égales les intervenants qui soutiennent l'élève, les ressources humaines mises à la disposition des parents par l'école et la relation avec le milieu scolaire soient les éléments qui ont obtenu la plus grande fréquence (5/10) avec l'entrée « *parfaitement* capable d'influer le SEP... ». Vient ensuite la relation avec l'enfant qui arrive au deuxième rang (4/10) en importance pouvant contribuer à influencer le SEPP avec l'entrée « *parfaitement* ». La progression éducative de l'enfant (4/10) avec l'entrée « *plutôt* capable d'influencer le SEP » et ressources matérielles (4/10) avec l'entrée « *assez* capable d'influencer le SEP ».

Tableau 4.1 Résultats au questionnaire sur l'influence de certains éléments sur le sentiment d'efficacité personnelle des parents dans la démarche des plans d'intervention

	1 Pas du tout	2 Pas vraiment	3 Un peu	4 Moyennement	5 Assez	6 Plutôt	7 Parfaitement
1 Moyens financiers	2	1	0	3	1	2	0
2 Ress. mat. éduc.	3	0	0	2	4	0	0
3 Intervenants qui soutiennent	0	0	0	0	1	2	<b>5</b>
4 Ress. hum. à dispo.	0	0	1	0	1	2	<b>5</b>
5 Relation avec milieu scolaire	1	0	0	0	3	1	<b>5</b>
6 Rel. conjugale	2	1	0	1	3	1	1
7 Rel. int.-perso	2	1	0	0	2	3	1
8 Progression éduc. de votre enfant	0	0	1	1	0	4	3
9 Relation avec l'enfant	1	1	1	1	0	2	4

Nous avons choisi de présenter dans le tableau ci-dessus les résultats pour les éléments ayant obtenu une fréquence d'au moins quatre participants sur dix pour un même élément. Les résultats en gras pointent ces éléments. Ces éléments ont le plus fort potentiel d'influence sur le SEPP. Il semble que les intervenants, l'ensemble du

personnel scolaire, toutes les ressources humaines qui soutiennent l'enfant et la qualité de la relation avec le milieu scolaire soient pour les parents des indicateurs clés pouvant influencer le SEPP. À la lueur des réponses obtenues dans le questionnaire, on constate que la plupart des parents reconnaissent être des personnes influentes pour accompagner leur enfant dans la démarche du PI. Ils conçoivent bien avoir une certaine influence, dans la mesure où il existe déjà une structure en place. Cette structure à laquelle ils font référence comprend certaines balises et certains repères que met en place un milieu scolaire à la disposition des parents. Selon eux, l'aide qu'ils fournissent à leur enfant se reflète principalement dans l'aide aux devoirs et leçons à la maison, les explications continues de l'utilité du PI à l'enfant, la participation aux rencontres de PI et le partage d'informations concernant leur enfant avec l'école.

Nous avons souligné au chapitre 2 qu'il existe certaines conditions pour que les parents se sentent interpellés à participer à la démarche de PI. Ces conditions, c'est-à-dire l'invitation qu'ils reçoivent et la qualité de la relation avec l'enseignant, sont à plusieurs égards à considérer afin d'augmenter leur collaboration. Nous décrivons les réponses concernant ces conditions émanant du questionnaire, ainsi que celles qui ressortent du discours des participants lors des entretiens.

Pour mieux comprendre ce qui influence le SEPP dans la démarche du PI, nous avons posé quatre questions (section B du questionnaire en Annexe B), dont nous présenterons l'ensemble des réponses. Voici la première : « Croyez-vous être une personne influente pour aider votre enfant à atteindre les objectifs poursuivis dans le PI ? Pourquoi ? Donnez un exemple ». Les réponses sont positives dans huit cas sur dix. Plusieurs de nos participants ont répondu qu'ils reconnaissent et accordent une importance à la contribution de l'enseignant de concert avec les intervenants autour de l'élève dans la démarche du PI. De plus, ils ont confiance en leurs capacités et,

qu'à son tour, leur participation entraînera un effet positif sur leur enfant. La participante Q10 affirme dans son questionnaire : « Oui, si je m'implique ça le motivera sûrement. Nous sommes les personnes qui le connaissent le mieux aussi, en connaissant ses limites aussi. Mais avec les objectifs du PI, le prof est essentiel. »

En plus de la contribution de l'enseignant et des intervenants, beaucoup de parents participants soutiennent que la relation avec le milieu scolaire influence également considérablement leur SEPP dans la démarche du PI. À la question « Croyez-vous avoir les connaissances et habiletés requises pour participer à l'élaboration et du suivi de PI », la participante Q7 explique : « Oui je suis la personne qui le connaît le mieux. De plus, j'ai toujours été présente lors des suivis de mon fils en orthophonie, en ergo, et cela m'a beaucoup outillée pour pouvoir l'aider à la maison ». La participante Q8 : « Oui, car je suis à l'affût des besoins de mon enfant et je connais les infos données par les spécialistes ». En effet, ils se sentent (8/10) capables de fournir leur aide.

Selon les réponses, il semblerait que certains facteurs tels que le contexte du milieu scolaire aurait une influence sur le SEPP, et les parents semblent être en mesure de faire par eux-mêmes ces constats.

### Résultats d'analyses des entretiens

Pour présenter les résultats que les entretiens ont permis de recueillir, nous avons créé un tableau avec des propos partagés par les participants. Le tableau présenté ci-après contient des unités de sens qui ont été codées, à l'aide du logiciel NVivo 12, extraites et situées dans chacune des phases du PI auxquelles elles appartenaient, afin de nous permettre de décrire le SEPP dans la démarche de PI de leur enfant. Bien évidemment, certaines unités de sens ont été codées avec plus d'un code, mais elles se rattachaient particulièrement à l'une ou l'autre des phases. Nous n'avons pas cru

bon mettre l'entièreté de ces unités, mais seulement celles qui nous permettaient de présenter celles se rapportant au SEPP dans un contexte de PI. Le tableau 4.2 présente la phase 0 (qui se déroule avant la première phase du PI), suivie des quatre phases du PI. Nous avons analysé les unités de sens portant sur le SEPP, les sujets abordés et nous avons classé ces unités de sens selon les phases du PI dont il était question lors de l'entretien.

Tableau 4.2 Extraits de verbatim présentant les facteurs d'influence du sentiment d'efficacité personnelle parental selon les parents

Phase démarche de PI	Sujets abordés	Extraits de verbatim
Phase Pré PI Phase 0	Formation Informations Internet Pas eu de formation	<p>« Ça toujours été moi qui courais après la première rencontre ».</p> <p>« J'ai jamais eu, je pense de papiers pour me dire qu'on était pour s'assir, même c'était moi là qui, ça toujours été moi qui a couru pour les avoir » (Q2).</p> <p>« Je l'ai fait par moi-même, tu sais par mes connaissances personnelles. » (Q5).</p> <p>« Je me suis renseigné peut-être sur Internet, je m'en rappelle plus. Mais je n'ai pas eu de formation. » (Q7).</p> <p>« Ce recueil-là est excellent...je te dis je lis beaucoup, moi parce que ça m'intéresse (Q7) ».</p> <p>« Il y est perdu ce parent-là là. Pis il doit se sentir, un moment donné, pas jugé... mais pas respecté, ça serait dur, je ne sais pas comment le dire, parce que, tu sais, vu que tu sais pas qu'est-ce que tu t'en vas dedans. Tu te dis, il doit être insécure, de se dire m'as-tu me faire ramasser, me faire dire heye, je fais pas ça correct. (Q2) ».</p>

Phase démarche de PI	Sujets abordés	Extraits de verbatim
Phase 1	Invitations Préparation	<p>« J'avais eu une invitation pour une rencontre et avec des, un texte à lire concernant les plans d'interventions » (Q7).</p> <p>« Faire un appel vraiment aux parents, pis de les inviter à une séance d'information » (Q7).</p> <p>« Moi je l'ai su le dimanche au soir, que je ne cours pas mes courriels. J'ai fait ok, on va y aller parce que je la voulais, au mois de décembre, ça fait depuis le début de l'année. » (Q2)</p> <p>« Ils m'avaient envoyé un questionnaire à compléter, par rapport à mon fils ses compétences, le comportement, ses limites et tout ça. » (Q7)</p> <p>« Je me suis pas tant vraiment préparée parce que je suis infirmière de formation, j'ai quand même la connaissance de ce qu'est un PI. » (Q5)</p> <p>« En ne sachant pas combien de temps j'aurais, ni quoi que ce soit, tu sais j'étais vraiment prête. (Q3) »</p> <p>« Là je vais faire du pouce vu que je suis sur le comité là, que y a quand même des choses qui sont mis en place, des outils pour préparer les parents... peu importe les moyens qui sachent un peu, c'est quoi les étapes, qu'est-ce qui les attend, qui va être présent... » (Q3)</p> <p>« Une des choses très importantes d'expliquer là, la portée du PI là, qu'en principe (rire), on est censé, tu sais, c'est pas juste un papier qu'on est censé faire, pis se débarrasser, tu sais c'est vraiment important » (Q3).</p> <p>« Tu sais dans le fond on se fait présenter un PowerPoint quand on assiste. On pourrait avoir la présentation de ça à l'avance. » (Q3)</p>

Phase démarche de PI	Sujets abordés	Extraits de verbatim
Phase 1		<p>« Fac je savais à peu près vers quoi je m'en allais...J'avais déjà préparé mes questions à l'avance selon ce que mon enfant avait comme diagnostic, sur mes inquiétudes et tout... tu sais j'ai quand même un bon quasiment un dossier hospitalier. » (Q5)</p> <p>« Ça fait que j'arrivais jamais les mains vides là, le plus préparé possible...mais j'apporte tout le temps les évaluations de mes enfants [...]</p> <p>Pis là, j'étais comme "ok, je vais aller chercher le maximum de ces gens-là", je sentais que c'était hyper important, puis je me disais, "ils ont pris le temps, ils ont l'air vraiment de se mobiliser, on va tout travailler en équipe". » (Q3)</p> <p>« C'est plutôt moi qui leur montre plus les choses. J'arrive avec les bacs sensoriels, les rapports d'ergo... » (Q2).</p> <p>« J'ai un esprit d'analyse pas mal en tout temps, ça fait que, tu sais, chu, quand ça allait pas bien, tu sais, surtout tu sais, nous dans, dans notre cas, nos enfants sont autistes, mais, tu sais, pour le premier, tu nages dans le néant, tu prends des notes (rire), tu te renseignes vraiment beaucoup, beaucoup, mais là, par la suite quand les autres enfants s'adonnent à avoir le même diagnostic, ben là, disons que tu es moins he, là-dedans-là, t'as plus de connaissances-là, fac c'est, c'est comme un, tout ça, tout ça mis ensemble là. » (Q3)</p>

Phase démarche de PI	Sujets abordés	Extraits de verbatim
Phase 2	<p>Définition des objectifs du PI</p> <p>Détermination des besoins</p>	<p>« La professeure avec l’orthopédagogue bon me lit finalement, he ils passent question par question, pis ce qu’ils doivent faire eux, moi ce que je dois faire comme de mon côté, ici à la maison. » (Q7)</p> <p>« ...souvent on va me dire ben madame, tu sais, un PI, ont mieux de s’en tenir à 2,3 points, parce que sinon si on s’étend trop, on avancera pas ». (Q3)</p> <p>« Admettons les coquilles, il devrait toujours n’avoir, pis là, tu sais, c’est tu nommes les moyens, de sentir qu’il faut comme que je vérifie. Tu sais, je comprends que c’est pas du monde qui connaît comment ça fonctionne, qui sait exactement tout ce qui en, tout ce qui existe pour pouvoir. Sauf que, au lieu de me faire dire, non on peut pas, je préférerais me faire dire, je pense qu’on peut pas, mais je vais quand même vérifier ce que tu m’amènes, pis je va te ramener ce que moi j’ai trouvé comme information. Plutôt que ça soit moi faut qui je fasse, qui fasse les recherches » (Q5).</p> <p>« He, je dirais plus que mes connaissances ont évoluées dans le sens où j’ai fait mes recherches par rapport à ce que je savais ce que mon fils avait le droit d’avoir comme moyen d’être. J’ai fait mes propres recherches par moi-même parce que c’était pas l’école qui me disait he, qu’il pouvait avoir tels, tels services ou tels tels besoins à lui offrir » (Q5).</p> <p>“Ils feront jamais partie de ces papiers supers importants-là, mais, tu sais, c’est pour ça que je disais, on dirait que ils mettent ceux qui sont faciles à appliquer parce que ceux que je dirais, ben ils sont peut-être un petit peu, plus crunchy, un peu plus durs à appliquer, ou qui vont demander, je ne sais pas moi, plus de ressources ou tu sais, fac que. (Q3)”</p>



Phase démarche de PI	Sujets abordés	Extraits de verbatim
Phase 3	Réalisation des interventions	<p>« Cette année, on a décidé qu'on allait le faire redoubler... » (Q7).</p> <p>« Je ne me gêne pas pour entrer en communication avec l'enseignant pour soit clarifier, soit lui amener quelque chose de nouveau... » (Q5).</p> <p>« Tu sais, heye, t'oublies pas hen, tu sais là, quand qui arrive telle, telle situation, tes coquilles, t'en as de besoin, essaye. Tu sais, je vais essayer de miser sur l'enfant plus que sur le milieu qui, pis je le sais que des fois là, c'est pas, ils font pas nécessairement exprès. » (Q3)</p> <p>« Ha non, ça par exemple on n'est pas responsable de ça. Ok, fac je devais travailler les outils que on avait mis dans le Plan d'intervention vu que y'a de la difficulté mais on m'a pas formé, on a rien, on m'a donné ça dans les mains go, arrange-toi » (Q2)</p>
Phase 4	Révision du PI	<p>« Des fois c'est moi qui les appelle, j'appelle pour une rencontre. Je les appelle pour les rencontrer parce que y a de quoi que je ne comprends pas ou peu importe » (Q7).</p> <p>“Mais tu sais j'aurais même apprécié que quelqu'un me dise, « ben tu sais on a fait l'évaluation, on a fait telle affaire, finalement, ça fonctionne avec le système, on va le mettre en marche... »” (Q5).</p> <p>« Je ne voulais pas l'envoyer parce qu'il est trop en retard. Pis y ont jamais voulu le faire doubler. Pis autant académique que l'attitude, il va se ramasser dans une case parce que il n'a pas la maturité, pour y aller. » (Q2)</p>
Phase 4	Manque de suivi	<p>« puis après la dernière rencontre, on ne l'a jamais eu. Vu qu'on s'était rencontré pour un problème qu'il y avait dans l'autobus, elle m'a écrit un petit courriel en me disant est-ce que ça te convient si on ne le ferait pas. Mais j'ai dit : sauf que j'ai des questions. Que j'avais fait une liste de questions que je n'ai jamais eu de retour. » (Q2)</p> <p>« Parce que ce qui est dommage, c'est qu'ils font pas après chaque fin de période, fin d'étape. Ils le font deux fois deux fois par année, à peu près, donc c'est le bilan de la mi-année, puis après à la fin » (Q7).</p> <p>« Parce que des fois, quand qu'on les rencontre là je vois que ça, se, ç'a pas évoluer tant que ça, j'aurais, je, je disais tout le temps, on aurait pu me flaguer, on aurait pu m'avertir avant, j'aurais pu faire quelque chose ou peu importe, tu sais. » (Q7).</p>

À la lumière des résultats présentés dans ce tableau, on constate que les parents sont impliqués dans les quatre phases du PI, mais les conditions dans lesquelles leur participation s'inscrit ne montrent pas que le SEPP est pris en considération et encore moins renforcé au cours de la démarche.

#### 4.1.2 Relation de confiance entre le parent et l'école

##### Réponses au questionnaire

Toujours dans le but de questionner les parents en section C, sur les conditions dans lesquelles ils ont vécu la démarche du PI, nous leur avons posé la question suivante : « La vision que pose l'école sur vous contribue-t-elle à vous sentir plus efficace ? » Voici ce que les parents participants ont répondu. Sept participantes sur dix affirment que la vision que pose l'école sur les parents est importante. Voici quelques extraits des réponses écrites par les parents : « C'est la base, la confiance des parties » (Q10) ; « Oui, l'enseignante est très aidante » (Q9) ; « Oui les commentaires reçus par l'enseignant me confortent dans mes manières de faire. Ils me disent que ça déteint en classe sur mon fils alors c'est réconfortant » (Q3).

Nous constatons que les parents accordent beaucoup d'importance à la communication avec l'enseignant et que les parents apprécient de sentir que l'école a confiance en leur jugement. Ils décrivent même, dans certains cas, que la qualité de la relation avec l'enseignant peut contribuer à influencer leur SEPP.

Un des éléments qui émerge de notre recherche repose sur la relation de confiance qui s'installe entre l'école et les parents dans le travail de collaboration autour de la démarche de PI. Selon les parents le travail doit être bidirectionnel. Advenant

l'inverse, les parents peuvent ressentir qu'ils font l'objet de jugement de la part des intervenants. Voici à nouveau des unités de sens significatives tirées des réponses des participants à notre questionnaire. La personne participante Q10 affirme : "Quand (la collaboration) n'est pas là, on ressent le jugement".

Les parents (7/10) apprécient cet échange leur permettant de collaborer à augmenter leur SEPP. Le retour fréquent de l'enseignant vers les parents peut également les mettre en confiance dans leurs interventions (5/10).

#### Résultats aux entretiens

Concernant la relation de confiance et en lien avec les questionnaires, tous les parents en entretien attribuent une grande importance et sont confiants en leur capacité à partager la connaissance qu'ils ont de leur enfant avec le milieu scolaire. Que ce soit par leur contribution à fournir des explications quant aux besoins de leur enfant, leurs limites, mais également à leur communiquer les objectifs de PI. La participante Q2 explique :

Fait que, c'est vraiment tu sais important que l'enseignant, pis de l'éducatrice pis le professeur qui embarquent là qui prend le temps d'écouter qu'est-ce qu'on a à dire là, les parents, parce que souvent c'est ça c'est nous autres qui les connaît mieux, pis qu'on fait, qu'on progresse.

Ce parent insiste sur l'importance de la notion d'échanges et d'écoute dans les deux sens et replace la position souhaitable d'ouverture dont les parents devraient faire preuve « Pis autant, ça... je veux dire, en tant que parents, on doit l'écouter l'enseignant aussi, connaître ses limites, tu sais ça marche dans les deux sens là aussi » (Q2).

Nous voyons, à travers les réponses aux questionnaires et les entretiens, que le SEPP semble positif et qu'il augmente en fonction de la confiance mutuelle qui est établie. Cette confiance permet aux parents de prendre diverses initiatives dans le cadre du PI.

Tout comme dans les questionnaires, les parents en entretien rappellent l'importance d'une bonne relation afin de se sentir bien dans la démarche d'élaboration de PI et de progresser. Lors des rencontres, les parents affirment unanimement (10/10) pouvoir s'exprimer librement et en confiance. Par exemple, les participants affirment : « Je pose beaucoup de questions et émets souvent mon opinion... » (Q1) ; « Je peux tout dire cette année » (Q2) ; « Je dis ce que je juge important » (Q6) ; « Ils sont à l'écoute et compréhensifs » (Q9) ; « Parce que j'arrive préparé et que ça parait que j'ai établi une relation de confiance avec l'enseignant au préalable » (Q3) ; « Ils me disent que ça déteint en classe sur mon fils alors, c'est réconfortant » (Q3).

Comme dans les questionnaires, les réponses aux entretiens appuient l'idée qu'une rétroaction fréquente sur l'élève par écrit, ou parfois lors d'un appel téléphonique de l'enseignant, permet aussi de voir plus clair et de sauver du temps. Il est évident qu'une bonne relation avec l'équipe-école est souhaitable selon nos répondants.

Plusieurs parents expriment que l'enseignant peut vraiment faire une différence. Voici les propos d'une participante : « Mais en même temps, tu sais je veux dire, il nous a éclairés. Pis il nous a vraiment suggéré d'aller le faire évaluer » (Q3).

À contrario, parfois les parents expriment qu'ils doivent faire abstraction de cette relation avec l'enseignant lorsque celle-ci n'est pas possible ou qu'elle est compromise, et continuer à fournir une collaboration en ajustant leurs attentes. Cependant, il est clair que sans une bonne relation avec l'enseignant, de nombreux

parents expriment qu'ils font face à des lâcher-prises et abaissent leurs attentes à certaines étapes de la démarche.

Voici un exemple de ces propos :

Aussi banal que...j'ai demandé à l'enseignant au moment de sa deuxième année d'avoir les dates d'examen. Pis là, ça m'a été refusé toute l'année. En disant qu'ils ne pouvaient pas donner ça, ces dates-là. Fac que c'était fermé, fermé, fermé, pas possible. (Q5)

La notion de jugement ressort dans leurs réponses. Nous y remarquons un bris du lien de confiance. Pour près du tiers des répondants (3/10), la vision que pose l'école sur eux n'a pas d'importance. Voici quelques exemples : « Non, beaucoup de jugements. On ne sent pas que l'on respecte notre droit de parole et de décisions. On ne sent pas que les besoins de notre enfant sont compris » (Q8); « Pas certaine si je veux vraiment savoir ce qu'est la vision de l'école à mon égard. Il existe beaucoup de préjugés de part et d'autre (parents vs enseignants) et tout le monde est débordé » (Q6).

Certes, si la collaboration et une relation bidirectionnelle ne sont pas présentes, les parents expriment ressentir un manque de respect et se sentir jugés. De plus, certains expriment que lorsqu'ils sont témoins de la surcharge de travail des enseignants, ils abaissent leur collaboration ainsi que leurs attentes face à la démarche et aux bénéfices envisageables pour leur enfant. Conséquemment, ils expriment qu'il y aura un impact sur la démarche du PI.

Seulement un seul parent (1/10) évoque n'avoir aucune influence pour aider son enfant à atteindre les objectifs fixés lors de la démarche du PI et il semble évoquer la distance entre lui et le milieu scolaire comme élément nuisible à l'aide à fournir.

Voici son propos : « Non, parent trop éloigné de la classe » (Q6). Cet avis ne semble toutefois pas représenter l'ensemble. Les autres participants ont affirmé pouvoir influencer l'atteinte des objectifs (Q1), aider aux démarches pour aider leur enfant (Q1), être là pour leur rendez-vous, les achats, l'aider avec leurs difficultés (Q2), leur fournir des explications (Q3).

Bien que le SEPP influence la démarche du PI, il n'en demeure pas moins difficile pour les milieux scolaires de favoriser le SEPP et l'engagement des parents. La plupart du temps, les parents sont conscients et témoins des ressources limitées et du manque de temps qui pèsent sur les intervenants.

#### 4.2 Le niveau de collaboration entre les parents et l'école dans la démarche du plan d'intervention

##### 4.2.1 Préparation aux rencontres

Avant même d'aborder la réunion de PI, nous avons voulu connaître la situation qui précède ladite démarche de PI. Nous avons interrogé les parents à la section A pour savoir si des formations préparatoires avaient été offertes aux parents d'élèves HDAA afin de pouvoir les soutenir à aider leur enfant avec leur PI et si c'était le cas, les parents participants à notre étude avaient reçu, sous quelque forme que ce soit, des indications quant à ce qu'on attendait d'eux afin de pouvoir les soutenir à aider leur enfant dans les différentes phases distinctes du PI en tant que collaborateurs.

Bien qu'un minimum de préparation soit souhaitable pour les parents, ceux-ci expriment n'avoir reçu aucune démarche préparatoire initiée par l'école en vue de les aider à se préparer aux rencontres de PI. Toutefois, ils avaient pour la plupart déjà

entamé des démarches par eux-mêmes, ce qui augmentait leur sentiment de confiance à collaborer.

#### 4.2.1.1 Résultats au questionnaire en lien avec la phase 1

En phase 1, soit la *Collecte et Analyse des informations*, certains parents (6/10) ont affirmé n'avoir reçu aucune information au préalable. Pour d'autres (3/10), ils avaient reçu des indications pour se préparer en vue d'une présentation de l'enfant, ses intérêts, ses forces.

Les parents semblent apprécier la phase 1, ils sont mis à contribution (3/10), et on voit qu'ils s'impliquent et presque la moitié se préparent (4/10). Certains parents peuvent percevoir des opportunités pour l'enfant, qui les emmènent à augmenter leur collaboration.

Pis là, j'étais comme ok, je vais aller chercher le maximum de ces gens-là, je sentais que c'était hyper important, puis je me disais, ils ont pris le temps, ils ont l'air vraiment de se mobiliser, on va tout travailler en équipe (Q3).

Or, pour les parents qui ont des expériences personnelles, des profils professionnels ou une formation en lien avec la pédagogie, cela a contribué, selon eux, à ce qu'ils se sentent à l'aise dans la démarche du PI. Pour l'autre majorité de répondants, ils mentionnent n'avoir reçu aucune formation préparatoire ou documentation en lien avec la préparation (6/10). À la lueur des réponses à la section C, notre intention était également de questionner les parents notamment sur leurs besoins afin qu'ils se sentent plus outillés dans la démarche. Voici ce qu'ils ont répondu.

#### 4.2.1.2 Résultats au questionnaire en lien avec la formation

Les parents expriment en majorité ne pas connaître clairement les attentes du milieu scolaire avant la première rencontre. Nous remarquons qu'aucun participant (10/10) n'a reçu de formation en lien avec une certaine préparation pour le PI dans le but de se concerter avec les intervenants qui œuvrent auprès de l'élève avant la rencontre.

Tous s'entendent à une exception près (9/10) pour dire qu'une formation serait bénéfique à plusieurs égards et pourrait augmenter la confiance en leur capacité « à être plus actif pendant la rencontre » (Q3), « mieux préparés » (Q10), « être plus en confiance » (Q1).

La majorité n'a jamais reçu de documents préparatoires d'une année à l'autre. « Jamais eu de formation ou documents préparatoires offerts » (Q1) ; « Nous n'avons jamais été préparés ou reçu de formations préalables [...]. J'ai pas eu de lecture, rien » (Q5) ; « Mais je n'ai pas eu de formation en tant que telle, c'est moi qui, ou je me suis renseigné peut-être sur Internet, je m'en rappelle plus. Mais j'ai pas eu de formation » (Q7) ; « Ouais c'est ça, j'ai jamais entendu parler là, sinon tu sais à part que l'invitation, vous êtes convoqués telle date, telle heure mais sinon rien d'autre » (Q3). Pour la plupart des répondants à notre étude, ils arrivent aux rencontres (ou à la première rencontre) de PI avec des notes écrites. Certains parents précisent être arrivés avec le dernier PI de l'année précédente (4/10), en avoir fait la relecture avant de se présenter à l'école.

Or, comme la plupart des répondants de notre échantillonnage sont des parents qui siégeaient sur le comité EHDAA, ils ont presque tous recueilli des informations ou suivi une formation pour leur travail en éducation, ou possèdent des connaissances qu'ils ont acquises par eux-mêmes dans différents intérêts ou contextes. « Oui, sauf



que ma préparation, je l'ai fait par moi-même, tu sais par mes connaissances personnelles » (Q5).

Parmi les réponses obtenues quant à leurs besoins en matière de formation, les parents expriment lors des entretiens qu'ils souhaitent mieux connaître « les outils favorisant les apprentissages » (Q8), ainsi que « le rôle des intervenants et les services offerts » (Q9) ou encore « leurs droits » (Q2). Il en ressort aussi qu'il est important pour eux de mieux comprendre le fonctionnement global du PI quant à son utilité et son déroulement afin que « ce soit plus clair et plus homogène » (Q6). Également, « un accompagnement ou documents préparatoires, un système de mentorat » (Q1) serait souhaitable.

#### 4.2.1.3 Résultat au questionnaire

Dans notre questionnaire et pour faire le lien avec le SEPP, on interrogeait les parents sur leurs croyances face aux habiletés requises pour participer à l'élaboration et au suivi des PI. On les a également interrogés pour savoir si, dans l'éventualité où une formation était offerte, contribuerait-elle à ce qu'ils aient davantage confiance en leur capacité? Malgré le manque de formation reçue de la part de l'école, presque tous affirment (9/10) avoir les compétences pour le faire. Leur SEPP s'avère positif, car ils connaissent bien leur enfant et ses besoins, ou encore, dans certains cas, ont des formations en lien avec l'éducation (technicienne en éducation spécialisée, formation en enseignement) et cumulé de l'expérience pertinente au fil des années. « Oui, je suis la personne qui le connaît le mieux. De plus, j'ai toujours été présente lors des suivis de mon fils en orthophonie, ergo, et cela m'a beaucoup outillée pour pouvoir l'aider à la maison » (Q7). Conséquemment, on voit que les parents participants déploient les efforts nécessaires en s'appuyant sur leurs propres formations pour réussir et aider

leur enfant. Malgré un SEPP qui semble plutôt élevé, les parents participants désirent tout de même une formation préparatoire.

#### 4.2.1.4 Entretiens

##### Résultats en lien avec la phase 1

La première question de l'entretien portait sur la préparation des parents pour la rencontre, les formations reçues en lien avec la démarche, les besoins actuels, les lectures offertes aux parents afin de se préparer. En cohérence avec les résultats des questionnaires, voici des extraits d'entretiens :

J'avais déjà préparé mes questions selon ce que mon enfant avait comme diagnostic, sur mes inquiétudes et tout. J'avais, ben tu sais toute, j'avais préparé un document, j'ai quand même fait un document avec tous les rapports d'intervention, les rapports d'évaluation de mon fils, les diagnostics, les évaluations de l'orthophoniste, tu sais j'ai quand même un bon, quasiment un dossier hospitalier (Q5).

Ça fait que j'arrivais jamais les mains vides là, le plus préparé possible, habituellement, même quitte à ce que ça soit pas nécessaire, mais j'apporte tout le temps les évaluations de mes enfants, après ça, tu sais si il y a des recommandations que les différents intervenants ont faites, j'les ai déjà à portée de main, pis he, à part de ça, je vous dirais que d'un PI à l'autre souvent ce que je va faire, je me garde une note puis qu'est-ce que je qui est important ou qui ressort comme problématique, des fois c'est ce que je vois à la maison, mais qui peut être, avoir son importance aussi à l'école, je le, je le prends en note, pis tu sais des fois c'est, ça m'est déjà arrivé en cours de temps, bon ha, ça se pose moins, je l'enlève, des fois j'en, j'en rajoute(Q3).

À un moment de l'entretien, nous invitons les parents à nous dire en quoi et comment ils étaient des acteurs actifs dans le cheminement scolaire pour leur enfant

jusqu'à présent. Ils sont impliqués et engagés dans le milieu à différents niveaux. Voici les réponses de quelques participants : « Je fais partie du CE de l'école et ils me connaissent bien » (Q7) ; « Je me suis impliqué dans le réseau pour avoir plus d'informations. De plus, je suis enseignant au secondaire...donc j'avais un certain bagage » (Q1) ; « Cependant, j'ai une formation d'enseignante au primaire, et membre au comité EHDAA, je me sentais outillée » (Q3).

Parce que je donne déjà, tu sais, j'anime des plans d'intervention, fac je sais comment ça fonctionne. Puis je suis la meilleure « outil », je connais le plus mon garçon. Que c'est moi qui donne plus des « cue » (indices), un peu [...] pis pas que je suis têtue (rire) mais, tu sais, je sais ce qui a de besoin mon garçon. (Q2)

Tout comme dans les questionnaires, les parents expriment être laissés à eux-mêmes pour la préparation et lors de la phase 1 de la démarche. « Ah si mettons j'oublierais que j'ai le côté éducatrice, honnêtement j'aurais été dans le pétrin avec mon enfant là. » (Q2) ; « Tu sais parce que je lis beaucoup » (Q7) ; « Mais j'ai eu la première fois, j'avais eu une invitation pour une rencontre et avec des... un texte à lire concernant les, les Plans d'intervention » (Q7).

Nous arrivons aux mêmes constats avec nos entretiens qui permettent de confirmer que les parents s'engagent sur une base volontaire. Dans de très rares cas, ils auront des indications pour les aider à se préparer. La plupart du temps, ils sont laissés à eux-mêmes et devront se débrouiller pour chercher l'information relative à leur préparation. Les parents participants mentionnent s'être appuyés sur leur formation initiale (ex. : TES, formation enseignement) personnelle pour s'aider, mais reconnaissent le manque d'encadrement pour un parent qui ne gravite pas dans le monde de l'éducation.

Quant au PI, il est ressorti que la formation ou préparation améliorerait « la portée éducative du PI » (Q8), il serait « plus enrichi et complet » (Q5). Pour seulement un des répondants, la formation ne semble pas apporter davantage de confiance en ses capacités dans cette démarche. « Je ne pense pas que ça va changer quelque chose. L'école ne prend pas au sérieux les PI » (Q2).

Les parents reconnaissent qu'il n'y a pas de balises claires de la part du milieu scolaire quant à la préparation et qu'ils peuvent difficilement se préparer par manque de connaissances face aux attentes. Ce manque de préparation peut contribuer au manque de confiance des parents à cette étape de la démarche du PI. Comme pour le manque de formation et d'informations, la préparation est elle aussi très minime.

#### 4.2.2 Horaire des rencontres

Au moins huit questions de notre questionnaire ont permis de mieux comprendre le nombre de rencontres offertes aux parents, le type d'invitations reçues et l'horaire offert à ceux-ci. Plus de 20 unités de sens sur 283 soit 16,59%, ont permis d'analyser l'horaire des rencontres.

##### 4.2.2.1 Résultats aux questionnaires en lien avec les horaires de rencontre

Dans la section A, voici quelques questions de notre questionnaire.

- L'horaire qu'on vous propose vous convient-il ?
- À combien de rencontres avez-vous été invité concernant le PI durant l'année scolaire en cours ?

Quant à l'horaire des rencontres, les parents expriment dans les questionnaires leur intérêt à y participer, s'organisent pour y être, et expliquent les rigidités auxquelles ils sont confrontés. Ils reviennent avec l'insuffisance du choix des moments de rencontre. Pour l'ensemble des parents (8/10), l'horaire proposé leur permet de participer. Toutefois, lorsqu'on leur demande si l'horaire des rencontres leur convient, ils mentionnent le manque de flexibilité de la part de l'école. Ils évoquent qu'ils doivent prendre congé ou rencontrent certaines difficultés à y assister. Voici quelques extraits : « Correct, mais je manque le travail » (Q9) ; « Parfois, je dois très souvent changer mon horaire de travail ou prendre congé pour y participer » (Q8) ; « Oui la plupart du temps. Mais un des deux parents seulement, car horaire atypique » (Q5) ; « Je dois prendre congé » (Q1).

Pour seulement un parent, l'horaire proposé par l'école était rigide et sans possibilité de flexibilité. Une fois, ce parent s'est fait répondre que : « la plage horaire était faite ainsi et que je devais m'organiser pour être présente que l'école ne modifierait pas l'horaire » (Q5).

Dans le questionnaire, une question de la section A était : Indiquez combien de rencontres seraient souhaitables pour vous durant l'année et pourquoi ?

Selon les résultats, il est clair que les parents désirent être conviés à plus de rencontres en mentionnant (8/10) qu'ils aimeraient avoir trois rencontres de PI, soit une à chaque étape durant l'année scolaire. Pour deux répondants, ils désireraient plus de quatre rencontres. « J'en voudrais 5. Une au début (mettre le dossier à jour de mon enfant), à chaque étape pour évaluer les objectifs, une autre pour conclure et émettre les recommandations pour la prochaine année » (Q8).

Les parents désirent être plus impliqués, mais sont limités par l'offre insuffisante de l'école. Dans les motifs évoqués, ils réclament plus de rencontres et de flexibilité quant à l'horaire, et mentionnent l'intention d'obtenir de meilleurs suivis, plus de retours sur les moyens mis en place et désirent un suivi de l'évolution de leur enfant.

#### 4.2.2.2 Réponses aux entretiens en lien avec l'horaire des rencontres du PI

Les résultats d'entretiens contribuent à approfondir ceux des questionnaires écrits. On réitère l'idée d'une lettre officielle envoyée au parent comprenant le sujet, le but de la rencontre et les thèmes abordés. On recommande que les écoles proposent une session d'information ou une occasion, comme l'assemblée générale de début d'année, pour rencontrer les parents et offrir des conférences sur différents sujets en lien avec l'aide au PI.

Or, il ressort des entretiens, en similitude avec les questionnaires, une rigidité dans les plages horaires offertes aux parents pour tenir les rencontres. De plus, les parents expriment le manque d'information reçu de la part du milieu scolaire, plus précisément le manque de détails lorsqu'on les convoque aux rencontres, et une volonté de participer à plus de rencontres. Voici l'extrait d'un parent faisant état de sa situation « [...] sinon tu sais à part que l'invitation, vous êtes convoqués telle date, telle heure mais sinon rien d'autre » (Q3).

Dans la section commentaires et suggestions de notre questionnaire écrit, nous avons demandé aux parents de laisser des suggestions pour améliorer la situation actuelle et pour les aider à se sentir le plus à l'aise possible ou efficaces pour intervenir dans le PI afin de favoriser la réussite de leur enfant.

#### 4.2.2.3 Commentaires des parents dans la section « Commentaires et suggestions » : Préparation et documentation

Dans cette section, et à la lumière des résultats aux questionnaires écrits, nous suggérons que les parents reçoivent plus d'informations avant la première rencontre ; que la documentation ne soit plus en papier, mais qu'elle soit variée et multiple, idéalement envoyée par courriel. Nous suggérons que le parent soit informé de son devoir de fournir tout nouveau document (rapports médicaux, évaluations, etc.).

#### 4.2.3 Invitations

Notre deuxième objectif de recherche était de décrire le niveau de collaboration déclaré par les parents à travers la démarche de PI. Nous avons souligné précédemment l'importance de la communication tout au long de la démarche, nous présentons ainsi, dans la section suivante, les grandes étapes de la démarche en commençant par l'invitation reçue par les parents à participer au PI.

Les parents suggèrent qu'on prenne en considération leur horaire pour les inviter aux rencontres du PI. Ils souhaitent que l'on communique avec eux avant d'amorcer la démarche de PI, qu'on leur envoie une lettre officielle. Ils ont proposé d'être dirigés vers une banque de ressources à consulter avant la rencontre (Site Internet). Nos participants recommandent d'organiser une rencontre en début d'année pour les parents d'élèves HDAA afin de leur expliquer la démarche de PI.

La Section A du questionnaire, qui portait sur les invitations des parents à collaborer dans la démarche du PI, comportait 11 questions. Cette section comportait également des sous-thèmes qui touchaient la communication avec l'école ainsi que la

participation parentale lors de l'élaboration et du suivi des PI. La compilation des résultats de cette section montre que la plupart des parents accordent une importance à l'invitation émanant de l'école afin qu'ils participent aux rencontres de PI, mais déplorent le nombre peu élevé de rencontres, l'absence de l'élève à la rencontre, les suivis insuffisants, la disparité et l'accessibilité des ressources disponibles d'une année à l'autre, et d'un milieu à l'autre. Le nombre d'unités de sens portant sur cet aspect est de 7 unités de sens sur 283, ce qui constitue 4,25 % de toutes les unités de sens analysées.

Voici une question du questionnaire : Par quel moyen cette invitation vous a-t-elle été transmise ?

Les parents indiquent avoir reçu (4/10) l'invitation à la première rencontre par la direction ou par l'enseignant. Ils ont reçu cette invitation par téléphone (4/10), par lettre (3/10), en personne (1/10) ou par le biais de l'agenda de leur enfant (1/10). Un répondant n'a pas répondu au « comment » l'invitation lui avait été lancée (1/10). Dans une proportion de 6/10, les parents n'ont été invités qu'à une seule rencontre et ils y ont tous participé. Seulement deux parents (2/10) ont reçu plus d'une invitation, pour une autre rencontre. De ce nombre, l'un d'eux a reçu 2 invitations et il n'a participé qu'à une seule rencontre, et l'autre a reçu 4 invitations et il a participé à 3 rencontres. Seulement deux (2/10) parents évoquent que l'élève était présent à une partie de la rencontre.

#### 4.2.4 Participants aux rencontres

Selon les orientations du Cadre de Référence pour l'établissement PI (MELS, 2004), on réaffirme vouloir que cette approche d'aide et de coordination des services soit



effectuée étroitement avec les parents de l'élève et le personnel scolaire. Nous avons donc posé la question aux parents, dans notre questionnaire, afin qu'ils nomment les intervenants présents lors de ces réunions. Le tableau ci-dessous montre que plusieurs intervenants scolaires sont présents lors de la première rencontre, mais que ces intervenants sont moins nombreux ou absents lors des rencontres subséquentes. Cependant, selon les résultats, parfois les parents ne participent pas à toutes les rencontres organisées par le milieu scolaire. Le nombre exact de tenues de rencontres du PI pour l'élève demeure méconnu de la part des parents participants, car le suivi est manquant la plupart du temps. Il serait donc impossible à ce stade, d'avoir en main le nombre réel de rencontres tenu pour un élève avec les membres de l'équipe-école.

Tableau 4.3 Tableau des personnes présentes lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention

	<b>Rencontre 1</b>	<b>Rencontre 2</b>	<b>Rencontre 3</b>
<b>Q1</b>	Enseignant, orthopédagogue, direction, TES, 2 parents		
<b>Q2</b>	Enseignant, parent, direction		
<b>Q3</b>	Enseignant, direction, orthopédagogue, parent	Enseignant, direction, orthopédagogue	
<b>Q4</b>	Direction, enseignant, mère		
<b>Q5</b>	Accompagnatrice, direction, père, mère enseignant	Accompagnatrice, direction, enseignant, mère	
<b>Q6</b>	Orthopédagogue, enseignant, parent	-	-
<b>Q7</b>	Parent, orthopédagogue, enseignant	-	-
<b>Q8</b>	Enseignant, orthopédagogue, parent, direction	Enseignant, parent, orthopédagogue	Direction, parent, enseignant, orthopédagogue
<b>Q9</b>	Direction, orthopédagogue, enseignant, PEH, TES, parent	-	-
<b>Q10</b>	Direction, PEH, prof, spécialistes anglais, TES, psychologue, parents	-	-

*Source.* Données recueillies auprès des parents par un questionnaire écrit.

À la lueur du tableau ci-dessus, les enseignants sont presque toujours présents aux rencontres. Quant à la direction, elle est présente à la première rencontre (8/10). D'autres spécialistes y assistent tels que l'orthopédagogue (6/10), technicienne en éducation spécialisée (3/10), préposé aux élèves handicapés (2/10), accompagnateur à l'élève (1/10), spécialiste (1/10), psychologue scolaire (1/10).

Nous avons eu peu de répondants ayant reçu une deuxième invitation pour réviser le plan d'intervention (2/10), les invitations subséquentes ont été effectuées par l'enseignante. Bien que des répondants (2/10) aient reçu une deuxième invitation, selon nos données compilées ci-haut dans le tableau, trois (3/10) ont participé à une deuxième rencontre. Ces invitations ont été effectuées par le biais d'une lettre, d'un appel ou l'agenda. Dans un cas (1/10), une invitation a été envoyée par courriel.

### Entretiens

Les entretiens auprès des parents permettent de préciser les résultats obtenus dans les questionnaires quant aux moyens que l'on prend pour inviter les parents. De plus, ces collectes permettent de rendre compte que les parents sont impliqués étroitement dans la communication des objectifs de PI. Les parents participants évoquent lors de l'entretien la rareté des rencontres et soulignent les efforts qu'ils doivent déployer afin de s'organiser pour être présents à la rencontre.

Le Tableau 4.3 nous indique qu'il y a peu de suivis de PI et qu'il y a rarement plus d'une rencontre. Toutefois, cela n'exclut pas la possibilité d'échanges ou de contacts de diverses façons entre les parents et un ou plusieurs membres de l'équipe-école en dehors d'une rencontre de PI. En entretien, les parents soulèvent les difficultés organisationnelles des milieux scolaires afin de fournir d'avance un horaire de rencontres aux parents. Les réponses aux questionnaires révèlent les mêmes résultats. Les parents évoquent même qu'il n'est pas facile d'obtenir une première rencontre. La participante Q2 nous confie : « Mais encore là, je courrais un petit peu après ma première rencontre » (Q2).

En contradiction avec les attentes ministérielles, plusieurs enfants ne sont pas au courant des objectifs de leur PI et n'assistent pas aux rencontres de PI. Voici un extrait qui en témoigne :

He, mon garçon, jamais, jamais, jamais qu'il était invité. Jamais qui ont expliqué la rencontre, les questions, les moyens. He c'est moi, qu'un moment donné je me suis dit « c'est son Plan » que c'est, qui l'on faite venir pour qui leur explique. Pis moi je dois lui faire, je lui fais un retour avec lui sinon he il n'est pas au courant là de qu'est-ce qu'on fait, de qu'est-ce qui se dit dans la salle. (Q2)

#### 4.2.5 Décisions prises durant la rencontre

Nous avons demandé aux parents ce qu'ils pensaient des décisions prises à propos de leur enfant lors de l'élaboration et du suivi des PI. Les parents sont satisfaits de l'ensemble des décisions prises dans l'intérêt de l'élève à l'élaboration du PI, mais soulèvent qu'ils le sont à certains moments plus qu'à d'autres durant la démarche. Les résultats sont présentés pour chacune des phases du PI.

##### 4.2.5.1 Phase 1 : Collecte et analyse de l'information

Voici le propos recueilli en entretien auprès d'une participante lors de cette phase : « Je vois qu'ils connaissent bien mon fils et ses difficultés. Bon plan d'intervention » (Q7). Ils affirment pouvoir donner leur opinion ou leur vision de façon ouverte et librement, mais souhaitent avoir plus de suivis. « J'ajoute des points lorsque je le juge nécessaire » (Q7).

#### 4.2.5.2 Phase 2 : Planification des interventions

Pour la phase 2, *Planification des interventions*, certains d'entre eux (3/10) affirment connaître ce qu'on attendait d'eux. Toutefois, à cette étape, les parents ressentent une moins grande ouverture des intervenants scolaires à la concertation quant aux moyens proposés par ceux-ci. « Sur notre vision oui, moins sur les moyens à utiliser pour aider mon enfant » (Q1); « on refuse souvent mes recommandations sans motif valable » (Q8).

Les parents trouvent que les objectifs au plan d'intervention sont réalistes (7/10) en termes de faisabilité ; et qu'ils répondent en partie aux besoins de leur enfant, selon le nombre d'objectifs déterminés et s'ils sont organisés davantage en fonction des ressources disponibles. Il semble y avoir une certaine insatisfaction observée dans le fait qu'ils soient peu consultés à cette étape. Voici ce que nous exprime un participant : « Peu sollicité à cette démarche, c'est davantage les enseignants et intervenants qui ont pris la parole » (Q5).

À la phase 2 de la démarche du plan d'intervention, il faut définir les objectifs et déterminer les moyens, stratégies et ressources. Également, selon un tableau du MEQ (2004), l'équipe-école et les parents doivent faire consensus sur les besoins prioritaires de l'élève. Nous avons constaté, lors de l'analyse des propos d'entretiens, qu'il existe à cette étape un décalage entre les attentes des parents et celles de l'équipe-école. Voici un extrait d'entretien d'un participant :

Un coup qu'ils ont dit leurs objectifs, pis dans ma tête, moi des fois je me dis, ouain, c'est peut-être pas, selon moi qu'est-ce qui sait que, qui devrais le plus être mis de l'avant, parce que, tu sais, souvent on va me dire ben madame, tu sais, un PI, on est mieux de s'en tenir à 2, 3 points, parce que sinon si on s'étend trop, on, on avancera pas. (Q3)

Dans cet extrait, le parent exprime qu'il ne se sent pas toujours considéré dans le choix des objectifs définis par le milieu scolaire, et sentir que l'outil devient alors davantage à connotation administrative. On observe alors un écart entre les valeurs des parents et celles de l'école. Cet écart peut se ressentir aussi lorsque vient le temps de déterminer ensemble les moyens d'intervention. Dans l'exemple suivant, on parle plutôt d'une divergence quant aux moyens.

[...] tu sais qui, ha ok, admettons les coquilles, il devrait toujours en, en avoir, pis là, tu sais, c'est tu nommes les moyens de, de sentir qu'il faut comme que je vérifie. Fac là, fac là, en avez-vous des coquilles? Ben écoute, chu pas sûr, j'en ai peut-être une paire dans mon garde-robe. Ok, pis, ben là, après ça, tu sais, moi ça me dit que il y a donc pas de chance, qu'ils soient à portée de main où qu'il y ait un rappel pour qu'il aille les chercher mais, tu sais ça en théorie, ça c'était des choses qui étaient dans le PI des années passées, fac, tu sais, je, ce n'est pas une nouveauté là que j'apporte. (Q3)

Les parents perçoivent que les décisions sont parfois prises avant même qu'ils arrivent à la rencontre et qu'une place limitée est laissée au nombre d'objectifs du PI. « Souvent les décisions sont déjà prises et nous n'avons qu'à mettre notre accord » (Q1); « bien souvent ils veulent mouler nos réponses avec ce qu'ils ont déjà préparé » (Q10).

Les parents expriment ne pas réellement être consultés à cette étape de la démarche. Ils affirment pouvoir librement donner leur avis, mais n'ont pas toujours l'impression d'influencer les décisions prises à l'égard de leur enfant. Ils évoquent également manquer d'informations concernant l'ensemble des moyens mis à la disposition de leur enfant afin de les soutenir à atteindre les objectifs fixés.

#### 4.2.5.3 Phase 3 : Réalisation des interventions

En phase 3, *Réalisation des interventions*, peu de parents (2/10) ont répondu positivement. Le même répondant (Q5) revient à nouveau sur le fait que la parole allait surtout aux enseignants et intervenants durant cette phase.

Cette phase prévoit le maintien des communications avec les parents. L'école doit acheminer une copie du PI aux parents une fois le PI complété. Les parents expriment qu'ils ne comprennent parfois même pas le PI qu'ils ont sous les yeux alors qu'ils ont participé à rencontre. Ce qui à ce titre, viendrait ajouter aux difficultés de compréhension de l'outil pour les parents et appuyer sa conception davantage administrative.

Tu sais le plan d'intervention comme tel, une fois qu'il est rédigé, il nous l'envoie par courriel. C'est jamais très très...Les premières fois he, j'avais un peu de la misère à le comprendre parce que (rires) ce n'était pas he, de la façon qui était inscrit au niveau Internet, c'était juste des points clés. (Q5)

Globalement, les parents réclament un meilleur suivi des moyens mis en place, et des précisions sur les objectifs écrits dans le PI.

#### 4.2.5.4 Phase 4 : Révision

Lors de la phase 4 *Révision*, le questionnaire comportait la question suivante : « Est-ce qu'il y a eu une rencontre pour la révision du plan d'intervention ? ». Cinq répondants (5/10) ont répondu négativement ou « pas encore » (1/10).

À cette étape, en convergence avec ce qui a été recueilli par nos questionnaires, ce qui ressort de nos entretiens concerne le manque de suivi et de révision, la communication défailante avec les parents qui ne savent pas vraiment quels moyens ont finalement été mis en place par les intervenants scolaires, lesquels ont été retenus et ont fonctionné. Ils doivent déduire par eux-mêmes dans bien des cas.

Nous avons analysé 15 unités sur 283 de sens qui traitaient de la place limitée du parent à travers la démarche du PI. Nous avons remarqué que deux participants ressortaient davantage avec un total d'unités de sens représentant 6,78 % avec le participant Q3 et 0,97 % avec Q2. Nous constatons tout de même plus d'insatisfaction quant au suivi des PI. « Beaucoup de décisions sont prises mais pas de suivi de la part de l'école, difficile pour les parents d'avoir les infos » (Q2) ; « On me lit le PI et je le signe. Il y a très peu de discussions et le temps accordé y est compté » (Q8) ; « Soit que la durée de la rencontre est trop courte ou qu'on n'a pas le temps de trouver des meilleurs objectifs » (Q6).

L'enseignante joue pour beaucoup, selon le temps qu'elle veut investir. Les points sont réalistes, mais on ne se mouille pas pour être sûr de pouvoir appliquer selon les ressources et temps disponibles. Ce qui fait que plusieurs points sont traités en cours de route selon l'enseignant. (Q3)

Les parents reconnaissent que les enseignants ont un rôle primordial à jouer pour favoriser l'application quotidienne des moyens indiqués dans le PI pour aider l'élève à atteindre ses objectifs, mais ils considèrent que le temps accordé à la mise en commun est limité dans les rencontres de PI. Le manque de temps ou la vitesse avec laquelle on traite l'information pour élaborer un PI revient (2/10) dans les questionnaires, et est omniprésent en entretien.



#### 4.2.6 Collaboration et obstacles

Outre les difficultés mentionnées dans les sections précédentes, tels le manque de temps et d'informations, le manque de suivi des PI et la place limitée des parents, il ressort de l'analyse des résultats de nouveaux écueils. Les parents expriment que le travail de collaboration est nécessaire et nécessite du temps pour le réaliser correctement et arrimer tous les intervenants. Ils expriment de la satisfaction à plusieurs égards, mais les obstacles à la collaboration représentent plus de 32,26 % des unités de sens analysées dans nos entretiens sur un total de 283 unités de sens. Ce pourcentage fait état du besoin d'amélioration dans l'élaboration et le suivi réclamé par les parents.

À la question « Que pensez-vous du travail d'équipe, de concertation entre chacun des intervenants durant les rencontres ? », les parents (7/10) se disent « satisfaits » de la collaboration multidisciplinaire durant la rencontre. Selon les réponses au questionnaire des parents participants, la satisfaction en lien avec la collaboration semble varier d'une année à l'autre selon le contexte. « Très réaliste et en bonne collaboration pour seulement cette année » (Q8); « Cette année il y a eu une concertation multidisciplinaire incluant TES, et psychoéducatrice avant PI, relié à un évènement » (Q6); « Ça dépend des années... » (Q4); « On a beau, tu sais faire des observations puis tout ça, mais après ça, dans un contexte de classe avec d'autres amis, une autre structure, fac d'avoir tout ce retour-là puis ça, ça m'a permis de faire une tête aussi » (Q3). Voici les propos de parents qui témoignent de leur appréciation envers le travail de collaboration, mais ceux-ci évoquent également la subtilité et la fragilité d'une même appréciation d'une année à l'autre.

Tu sais, des psychologues scolaires c'est incroyable, pis de voir toute cette place-là qui m'avait été offerte, ben je vois ça vraiment bien tout le bagage, puis aussi comme parents on ne peut pas être à l'école ça fait qu'on voit comment, notre, notre enfant est à la maison (Q3).

Comme cela a déjà été mentionné plus haut, une majorité de parents participants soulèvent le problème du manque de temps entre les intervenants pour se rencontrer après cette première rencontre de PI afin d'assurer un suivi adéquat. « En somme ça semble bien, je sais qu'il manque parfois de temps pour se rencontrer » (Q3); « Pendant les rencontres tout le monde se parle, mais après c'est quasi chacun pour soi. Une chance qu'il y a au moins une rencontre » (Q10).

Nous remarquons que plusieurs parents peuvent avoir eu des difficultés lors de la démarche d'élaboration et de suivi des PI (7/10). Les deux principaux obstacles mentionnés par les participants concernent le temps et le suivi du PI.

Il semble que le temps manque à l'ensemble de l'équipe-école pour assurer un suivi adéquat du PI. Un des parents participants apporte une piste de solution, selon lui : « Fixer un nombre pas trop élevé de points pour avoir le temps de me concentrer dessus » (Q3). Si la durée de la rencontre est trop courte, il semble y avoir un impact sur les objectifs de PI, ainsi sur les résultats probants des efforts fournis. « Soit que la durée de la rencontre est trop courte ou qu'on n'a pas le temps de trouver des meilleurs objectifs. Les derniers sont trop généraux, non mesurables, donc c'est frustrant de ne pas pouvoir "atteindre" un résultat concret » (Q6).

Au moment où nous avons posé la question aux répondants, à savoir s'il y avait eu une rencontre durant l'année en cours pour la révision du plan d'intervention, seulement deux (2/10) d'entre eux avaient bénéficié d'une telle rencontre. Un autre a mentionné qu'on se sert parfois de l'année suivante, ou de la rencontre suivante, en

début d'année, comme révision de l'année précédente. Seulement un (1/10) participant fait mention d'un empêchement à y assister. Ce participant réitère le manque de flexibilité de la part de l'école. « Je ne pouvais être présente et il semblerait qu'on ne pouvait pas changer la date. J'ai envoyé le point que je voulais apporter par écrit via une lettre à l'enseignante » (Q3).

Certains parents ont soulevé un autre obstacle du fait que les directions ont parfois de la difficulté à présenter les services ou ressources adéquatement, ainsi qu'à émettre des recommandations constructives (2/10). Se rendant compte de la situation, les parents se sentent parfois impuissants, ce qui pourrait les amener à abaisser leur collaboration avec l'école durant la démarche de PI.

Les parents expriment qu'ils ne savent pas toujours quelle sera la suite des choses et réclament à nouveau un meilleur suivi. Malgré ces situations qui peuvent parfois représenter de l'insécurité pour les parents, les pratiques d'approche collaborative autour d'un PI sont tout de même appréciées chez les parents.

#### 4.2.6.1 Suggestion des parents dans la partie « Commentaires et suggestions » en lien avec la participation aux réunions et suivis du PI

##### Résultats au questionnaire

Premièrement, l'idée de fournir des outils (ex. Pense-bête) aux parents pour les aider dans leur participation a été proposée. L'aider à mieux utiliser les outils technologiques si l'on décide de travailler de cette façon. Dans cette même veine, on a fait la proposition d'utiliser une application interactive afin de favoriser la

participation. On a aussi exprimé l'idée qu'il y ait plus de rencontres de PI et des suivis plus réguliers.

#### Résultats à l'entretien

Parmi nos répondants aux entretiens, deux (2/4) proposent la tenue d'un minimum de trois rencontres de PI. Ils ont suggéré que la rencontre de PI soit remplacée par une rencontre seule avec l'enseignant. Tout comme dans les questionnaires écrits, on a également fortement suggéré d'utiliser les technologies informatiques (courriels, Site Internet) comme voie de communication pour les parents et professionnels quant aux moyens/échéanciers/suivis.

#### 4.2.7 Collaboration externe

Lors de nos entretiens, certaines données émergentes et non anticipées nous permettent de constater que les parents doivent se tourner vers de l'aide-externe (2/4). Plusieurs causes sont possibles selon les parents. Certains vont chercher de l'aide-externe par manque de ressources à l'interne, et d'autres, par choix personnel. « On a travaillé beaucoup, depuis l'âge de 4 ans qu'on est en privé en orthophonie, en éducation spécialisée, en psychoéducation, en psychologie fac on y travaille fort, il travaille fort » (Q2); « Mais, tu sais finalement on, on, a fallu se tourner au privé là, pour l'ensemble des évaluations là » (Q3).

J'ai travaillé avec mon fils, pis il va en privé beaucoup. Je vais à Sainte-Justine, que je donne de l'info, au fur et à mesure de Sainte-Justine. Je vais chez le psychologue que je donne à l'éducatrice, au fur et à mesure tous les outils que je travaille qui est mis en place et comment je le fais (Q2).

Pis, tu sais, moi ça jamais adonné que je fasse venir un intervenant parce que, je me disais Seigneur, tu sais, je sens déjà qu'on n'a même pas le temps m'écouter moi. Tu sais, là moi, des fois si je fais venir une neuropsychologue, un ergo, un tout ce qu'on voudra, tu sais, des gens qui travaillent au moins 100 dollars de l'heure, mais là si t'as même pas 2 secondes pour l'écouter... plus ou moins là, tu sais, je suis pas tant intéressée (Q3).

Les parents constatent également qu'il existe des cloisons entre le travail fait au privé et celui qui pourrait être profitable pour l'organisation des services offerts dans le système scolaire public. Ils affirment dans certains cas vouloir partager certaines ressources lorsqu'ils ont recours à de l'aide externe, mais sont craintifs de la façon dont le milieu scolaire va recevoir leur proposition. Dans certains cas, où il y a de l'ouverture et une bonne communication, il peut y avoir un partage de ce qui est fait en privé, sinon c'est chacun pour soi.

#### 4.2.7.1 Participation parentale

En ce qui concerne la participation parentale dans la démarche du PI, l'ensemble des parents affirment dans notre questionnaire (10/10) vouloir s'impliquer, et ce, pour différentes raisons. Nous avons voulu comprendre les différentes motivations (trilogie p.57) qui poussent les parents à participer. Les parents expriment de façon générale dans les entretiens que l'objectif qu'ils poursuivent tourne autour de la compréhension de l'aide à fournir à leur enfant à l'intérieur du rôle parental et la compréhension de l'information entourant les services offerts disponibles pour l'élève et l'accompagnement de l'élève vers sa réussite.

## Réponse au questionnaire

« Je suis très impliquée dans la réussite scolaire de mes garçons. Il est primordial pour moi d'y participer » (Q7) ; « Je veux être au courant de ce qui est décidé au sujet de mon enfant et je ne veux pas que n'importe quoi soit fait » (Q8) ; « Donc, ça ils voient que moi, je suis super intéressée à la réussite de mon fils, la réussite scolaire. Donc non, ils savent très bien qu'ils peuvent compter sur moi » (Q7).

Dans le tableau ci-dessous, nous vous présentons les réponses des répondants dans le questionnaire quant à leurs perceptions de ce qu'on attendait d'eux à la rencontre de PI.

Tableau 4.4 Tableau des perceptions parentales quant aux attentes du milieu scolaire face aux parents lors de la rencontre de plan d'intervention

Attentes du milieu scolaire à mon égard :	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
› Se mettre d'accord/être sur la même longueur d'onde	X		X			X	X			X
› Je donne de l'information sur mon enfant		X								
› Être consulté	X									
› Être au courant de ce qui est ou sera mis en place										X
› Écouter l'équipe-école			X		X					
› Donner mon opinion	X		X							
› Que je signe								X		
› Ouverture									X	
› Que je participe			X							X

Nous pouvons remarquer que les parents montrent certaines perceptions semblables quant à la motivation, mais ont tout de même des perceptions différentes quant aux attentes de la part du milieu scolaire.

À la lueur des réponses des parents, certaines données émergentes ont permis de constater que tous voient leur rôle différemment, mais pour presque la moitié d'entre eux (4/10), ils sont à l'aise de collaborer. Certains sont là pour donner leur opinion (Q3), d'autres se voient comme des collaborateurs (Q3-Q10), alors que pour d'autres, il s'agit d'offrir du soutien (Q4). Par leurs réponses variées, il apparaît que le rôle de collaborateur des parents n'est pas clairement précisé de la part du milieu scolaire.

Face à un rôle qui n'est parfois pas clairement déterminé de la part du milieu scolaire, des consignes imprécises, une mauvaise connaissance des outils disponibles pour le parent, et un accompagnement qui tend à donner des orientations imprécises, les parents peuvent ressentir de l'insécurité. Ainsi, cette situation peut nuire à la démarche de concertation, contribuer à baisser leur SEPP, et les désengager de la démarche.

## 4.3 La communication

### 4.3.1 Moyens employés par les parents pour communiquer avec l'école

Nous avons déjà souligné l'importance de la communication à travers l'invitation, la préparation à la rencontre de PI, ainsi que lors des rencontres avec l'équipe-école. Nous avons comptabilisé plus de 15 unités de sens qui traitaient des communications réparties sur nos 4 entretiens pour un total de 7,77 % sur l'ensemble des unités de sens analysées, soit 283.

L'enseignant assume la plupart du temps l'ensemble des communications avec les parents. Trois questions dans notre questionnaire portaient sur les échanges entre les parents et l'école. Les voici :

- Comment restez-vous en contact avec l'école ? Qui communique avec vous ? Comment ? À quelle fréquence ? Vous sentez-vous à l'aise de communiquer avec l'enseignant ? Sinon, pourquoi ?
- Est-ce qu'il y a eu une rencontre pour la révision du plan d'intervention ? Si oui, expliquez de quelle façon cette rencontre s'est déroulée. Sinon, pourquoi ?
- Comme parent, croyez-vous que le plan d'intervention soit un bon outil pour favoriser la réussite scolaire des élèves HDAA ?

Les moyens qui ont été nommés dans les questionnaires par les répondants pour assurer la communication sont : l'agenda, le courriel, et le téléphone. Parmi les parents répondants, certains (7/10) affirment avoir une communication sur une base régulière avec l'enseignant. Quant aux autres professionnels qui assurent également une communication avec les parents, ils arrivent en deuxième rang avec un nombre



128

équivalent soit la TES et l'orthopédagogue. La plupart des échanges communicationnels se passent entre l'enseignant et le parent. Voici les modalités décrites par les parents : par appel téléphonique (4/10), par écrit (3/10), par courriel (1/10), et en personne (1/10).

Pour peu de parents (2/10), la réponse était implicite, mais elle laissait sous-entendre une bonne communication. « Je suis très à l'aise de communiquer avec tout le monde » (Q7). (1/10) N'a pas répondu.

Bien que les communications soient fréquentes avec l'enseignant, il peut parfois être difficile pour l'enseignant de se rendre disponible et de coordonner ses efforts avec les leurs. Lors de l'entretien, un participant (Q5) propose l'idée d'un blogue pour professionnels afin d'améliorer les communications et d'agir en amont. Dans certains cas, les parents expriment qu'ils ne peuvent attendre aux réunions de PI pour communiquer. « Mais ça, j'attendrai pas, à ce moment-là, au Plan d'intervention là, tu sais, ça arrive en cours d'année le premier est passé, l'autre va venir, un moment donné (rire) » (Q3).

Malgré le fait que les parents reconnaissent dans les paragraphes précédents avoir recours à des moyens de communication avec l'école, ils soulèvent différentes failles quant à la fréquence des contacts avec l'école. Six répondants (6/10) ont décrit une expérience négative quant à la fréquence des contacts. « Peu de contacts avec l'orthopédagogue » (Q8); « Pas avec les autres intervenants » (Q9); « La communication avec certaines enseignantes est difficile ou très difficile » (Q1).

Nous avons demandé aux parents participants s'ils croyaient que le plan d'intervention est un bon outil pour la réussite scolaire des élèves HDAA. La moitié des participants (5/10) croient en l'outil, alors que peu d'entre eux (3/10) croient que c'est un bon outil sous certaines conditions, un (1/10) ne croit pas en l'outil et une (1/10) personne s'est abstenue de répondre. Ils ont évoqué dans leur propos que le PI ne se vit pas seul. Sans une bonne communication et des suivis fréquents, l'outil peut s'avérer inefficace.

Pour trois des répondants, l'outil devient intéressant seulement si l'on est capable de faire le suivi. La compréhension de l'outil par le parent est apparue comme capitale (1/10). Également, un lien entre la communication et l'outil est mentionné à nouveau par un répondant pour que l'outil soit efficace. « Les communications bilatérales fréquentes sont nécessaires pour suivre la situation » (Q6); « Oui mais on a beau dire quand la cote arrive, le soutien arrive aussi (PEH). Le PI à lui seul n'est pas suffisant » (Q3).

Le plan d'intervention à lui seul peut jouer un rôle prépondérant dans la réussite éducative. Cependant, certaines conditions seraient gagnantes et s'avèrent nécessaires selon les parents. Les parents évoquent à nouveau la notion de communication à la base de l'efficacité de l'outil.

Une autre de nos préoccupations était de comprendre comment l'élève était mis au courant des objectifs du PI. Il ressort des réponses que seulement la moitié (5/10) des élèves sont réellement mis au courant des objectifs du PI. Parmi les élèves qui connaissent les objectifs de leur PI, pour près du tiers, ce sont les parents qui ont eu la charge de leur communiquer certaines informations importantes (2/5), et ce, d'une façon convenable pour eux. Parfois, le parent se sent plus à l'aise de communiquer lui-même les objectifs à l'enfant. « Je préfère lui communiquer au bon moment, dans ses mots, et dans un contexte favorable » (Q8).

Il est donc très rare (1/10) que la direction, ou autre intervenant, informe l'enfant des objectifs de son PI lors de la rencontre permettant d'élaborer le plan d'intervention.

#### 4.3.1.1 Communication défailante

Bien que les parents désirent participer, ceux-ci expriment des mécontentements concernant les échanges communicationnels et soulignent le temps qui se perd à essayer

de se comprendre. Si seulement une des sphères communicationnelles entre deux instances (Commission scolaire, enseignant, intervenants, etc.) est touchée et présente une faille, il peut résulter chez les parents un désengagement lié à la démarche de PI, ainsi qu'une perturbation des motifs intentionnels de collaboration de départ de la part des parents.

Lors de l'analyse des entretiens, d'autres constats s'ajoutent. La communication est parfois défailante à plusieurs niveaux ; soit entre l'enseignant et les parents, entre l'élève et les parents, entre la Commission scolaire et l'école ou même entre l'enseignant et l'équipe-école. Voici quelques propos d'entretiens qui témoignent de problèmes communicationnels :

Qui disent ben telle, telle, affaire c'est possible, mais vous vous dites que c'est pas possible mais là, la direction de la commission scolaire me dit que, que c'est faux ce que toi tu me dis, pis que toi après ça il faut que tu recherches l'information, fac ça fait que là, comme on perd du temps pour, pour rien parce que au final, ça aurait pu être réglé en une semaine pis ça étiré, étiré pendant des mois-là. (Q5).

[...] tu sais, ça se lit bien, mais j'ai jamais cru bon encore de le prêter ou quoi que ce soit parce que je me dis on a même pas le temps de m'écouter dans ce que je juge crucial, ça fait que, on, on est loin de là. (Q3)

Oui, c'est moi qui courais, je prenais mon Plan, je me faisais des points d'interrogation. Je l'appelais, OK, qu'est-ce qui se passe, puis j'allais voir le professeur puis des fois il disait : je le sais pas. Tu sais, je l'ai signé pis il n'était pas au courant. (Q2)

#### 4.3.1.2 Commentaires et suggestions issus des résultats des questionnaires écrits

Les parents rappellent l'importance d'une bonne communication pour être en mesure de suivre le progrès de leur enfant. Ils mentionnent également l'idée de nourrir le lien

précieux avec l'enseignant. Nos répondants ont repris l'idée d'utiliser les moyens électroniques (3/10) pour les communications parents et école.

Les résultats indiquent un besoin accru de communications au premier cycle.

À la lueur des résultats, il semble que la plupart des participants font face à des problèmes de communication. La section suivante présente les expériences de communications face à la démarche du PI et leur lien possible sur le SEPP.

#### 4.3.2 Évolution de l'expérience parentale dans la démarche

À la question « Vos expériences précédentes en tant que collaborateur au PI ont-elles été différentes ? » Nos répondants soulignent que d'une année à l'autre, les expériences peuvent se ressembler ou être très différentes. La moitié des répondants disent que cette expérience se compare chaque année (5/10). Pour deux d'entre eux, ils affirment « connaître mieux le processus » (Q1) et « l'objectif du PI » (Q4) avec leurs expériences cumulées. Parmi les extraits suivants, on peut voir une évolution dans la démarche dans laquelle ils sont impliqués, ce qui contribue à ce qu'ils se sentent plus à l'aise.

Dans une plus forte proportion, les parents cumulent des connaissances importantes au fur et à mesure que leur enfant avance dans son cheminement scolaire.

Oui, je me sens, un petit peu plus, outillée [...] Oui, quand même, c'est sûr que si je fais référence à la première année, c'est sûr que, pis he. Me, me, en me comparant à maintenant c'est sûr que j'ai beaucoup plus de, de connaissances, en fait, compétences, je le sais pas mes connaissances, pis le sais, je, je connais plus la matière (Q7).

He, ouai, ça l'a évolué dans le sens où en maternelle, c'est sûr que je n'avais pas les mêmes connaissances qu'aujourd'hui. J'ai he, des choses que je sais que, tu sais, l'avoir su avant j'aurais peut-être agis différemment mais c'est sûr que ça l'a évolué (Q5).

Un seul d'entre eux, n'y voit pas d'évolution, mais cette situation ne semble pas être généralisable puisqu'il s'agit de propos d'une mère qui est elle-même enseignante. « Heum, j'ai pas l'impression parce je pense j'étais quand même assez outillée au départ » (Q3).

L'une des causes mentionnées par un des répondants comme pouvant faire varier l'expérience, repose sur l'enseignant (Q6). Les parents ont exprimé que si la relation avec l'enseignant est favorable à la collaboration, ils se sentent mieux outillés. Ce qui, évoqué plus tôt dans les résultats, vient appuyer la cohérence que cet élément, est en relation avec le milieu, et peut influencer le SEPP.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Les recherches sur le SEPP au regard de leur collaboration dans la démarche des PI sont inexistantes à ce jour, ce qui a motivé la réalisation de cette recherche. À cet égard, les résultats obtenus et décrits au travers de la perception des parents ont permis de répondre à la question générale de cette recherche, qui est : Quels sont les facteurs qui influencent le SEP et la collaboration des parents dans la démarche du PI de leur enfant ? et d'atteindre nos trois objectifs qui étaient de décrire le SEPP dans la démarche du PI de leur enfant, de décrire leur perception du niveau de collaboration à travers la démarche du PI de leur enfant et d'explorer si des relations peuvent être établies entre le SEPP et le niveau de collaboration à travers la démarche de PI de leur enfant. À ce titre, il convient maintenant de discuter des résultats de la présente étude. Ainsi, en nous appuyant sur les résultats du chapitre précédent, nous établirons des liens avec les éléments de notre cadre conceptuel.

#### 5.1 Le SEPP durant les quatre phases du plan d'intervention de leur enfant

Selon plusieurs études, dont celle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), le choix de la participation parentale ou de l'implication du parent relié au travail scolaire est fortement influencé par certains facteurs en lien avec la compréhension du rôle parental, les opportunités offertes aux parents de la part du milieu scolaire et

le sentiment d'efficacité personnelle des parents à aider leur enfant. Celui qui nous intéresse plus particulièrement, c'est le regard que porte le parent sur sa propre perception d'efficacité, c'est-à-dire son SEPP. Nous tenterons de décrire le SEPP dans chacune des étapes de la démarche du PI, le plus fidèlement possible. Actuellement, dans la littérature scientifique, on constate que les pratiques collaboratives qui associent enseignant et parent dans la démarche de PI sont des avenues peu explorées et constituent des avenues fort intéressantes pour des axes d'études incluant les parents.

#### 5.1.1 SEPP dans la phase 0 ou pré plan d'intervention

Bien qu'elle n'apparaisse pas dans les documents officiels du ministère de l'Éducation, l'un des résultats intéressants est l'émergence de la phase préparatoire à la rencontre du PI constaté lors de l'analyse de nos résultats. Celle-ci est oubliée par la plupart des organisations scolaires puisqu'elle ne fait pas partie des phases du PI établies par le MEQ (2004). Les parents expriment qu'ils sont constamment en attente pour tout. Malgré leur désir d'obtenir une rencontre, ils peuvent se sentir démunis face à l'inconnu, puisqu'ils ne savent pas à quoi s'attendre. Ainsi, cette situation et nos résultats indiquent qu'une majorité de parents ne reçoit aucune indication relative à leur préparation avant la première rencontre. Néanmoins, plusieurs parents font preuve d'initiatives en vue de se préparer : lectures, consultation de sites Internet, etc. Nous constatons que le SEPP est plutôt faible jusqu'au moment où ils envisagent eux-mêmes des solutions visant leur préparation. Ainsi, comme l'étude de Larivée (2010) et Pagé (2012), nos résultats nous permettent de constater un manque d'occasions offertes aux parents afin qu'ils puissent se préparer adéquatement et recevoir de l'information à l'avance.

### 5.1.2 SEPP dans la phase 1 du plan d'intervention : Collecte et analyse de l'information

Le SEPP des participants est plutôt positif à cette étape. Nous voyons qu'ils s'appuient beaucoup sur leur formation initiale personnelle pour regrouper l'information relative à l'enfant (évaluations, dossier médical, etc.). Ils sont engagés dans leur préparation et connaissent bien les difficultés de l'enfant, mais ils ont des questionnements en lien avec le diagnostic et l'arrimage pédagogique. D'ailleurs, en concordance avec la connaissance juste que le parent possède de son enfant, il est encouragé à le soutenir, comme le mentionne le MELS (2009), puisque les parents sont ceux qui connaissent le mieux l'élève.

Ils se sentent parfois brimés par l'horaire contraignant que propose le milieu scolaire pour assister à la rencontre de PI. Souvent, ils sont déçus de le savoir à la dernière minute, mais démontrent de l'intérêt dans l'organisation personnelle pour y assister. Ils sont face à l'inconnu par rapport au temps accordé avant la rencontre de l'équipe-école, alors ils se préparent afin de maximiser la démarche. Pour ceux qui n'en sont pas à leur première expérience de PI, ils font part de leur manque de savoir-faire relatif à la préparation ; pour ceux dont c'est le premier enfant à avoir un PI, ils font part d'un manque face aux attentes qu'ils vivent, à l'organisation dont ils doivent faire preuve. À cette étape, ils démontrent de l'intérêt à recevoir le PI d'avance, plutôt que de le recevoir après la première rencontre, ainsi ils arriveraient davantage confiants en ce qui a trait à la préparation. L'insatisfaction des parents quant à la non-flexibilité du choix des horaires de rencontres du PI que propose le milieu scolaire vient appuyer les recherches de Larivée (2011), mais est en contradiction avec les résultats de Pagé (2012), qui explique que les parents réussissent à bien s'organiser en fonction des choix offerts par l'école, et du temps disponible.



### 5.1.3 SEPP dans la phase 2 du plan d'intervention : Planification des interventions

Souvent les objectifs de l'élève sont déjà déterminés dans le PI par l'équipe-école et laissent peu de place aux changements. Les parents se sentent bousculés par des décisions qui pourraient être davantage discutées, et considèrent que lorsque vient le temps de décider ensemble des objectifs, ils sont peu écoutés. Parfois, ils sentent que les objectifs qui sont choisis sont ceux faciles à appliquer comparativement à d'autres objectifs plus pertinents.

Les résultats ont montré que contrairement aux visées du Plan d'action (MELS, 2010, p. 31) insistant sur la congruence entre les commissions scolaires et les écoles, les parents dénoncent le fait que les milieux scolaires manquent de transparence et d'uniformité à cet égard, et qu'il s'agit parfois de jouer à la « devinette » pour vérifier si les ressources sont disponibles et si elles conviennent. Cette difficulté relevée par les parents avait été soulignée quelques années auparavant à la consultation ministérielle de 2017, mentionnant que *l'information fournie par les commissions scolaires ou les écoles pourrait être plus développée et accessible* (MELS, 2010).

Les parents se sentent clairement démunis quant à leurs connaissances face aux moyens (stratégies et ressources), font face à l'incertitude quant aux choix des stratégies qui aideraient l'élève. Ce constat s'avère en cohérence avec la recherche de Smith (1990) qui soulève la problématique de prise de décision de groupe, du manque de validité du groupe ainsi qu'un manque d'efficacité au niveau du procédé lié au PI.

#### 5.1.4 SEPP dans les phases 3 et 4 du plan d'intervention : Réalisation des interventions et révision du plan d'intervention

Nos résultats ont mis en lumière que les parents ne savent pas à qui s'adresser quand ils ont des questions sur les outils de PI, ils se sentent délaissés. De plus, les résultats montrent le besoin d'assurer un suivi sur l'année scolaire avec les principales personnes concernées, dont les parents et l'élève. Certains parents constatent que le système ne peut pas leur fournir un encadrement suffisant concernant l'utilisation des outils d'aide à l'élève. Étonnamment, ils n'ont pas tendance à blâmer le milieu, mais tentent plutôt de trouver des moyens avec l'enfant pour arriver à atteindre les objectifs de PI. Ceci vient appuyer qu'à certains moments, certains parents ayant un SEPP élevé persévèrent dans les situations difficiles, comme le présente la littérature scientifique sur le sujet et les écrits dont il a été question à la section 2.3.1 (Jerusalem et Mittag, 1995). Les parents arrivent à trouver des moyens par eux-mêmes ; ils ont confiance en leur capacité et souvent, lorsque le milieu scolaire ne peut répondre à leurs questions, la démarche deviendrait plus en dualité avec l'enfant.

Ils sont cependant déçus du dénouement des suivis de PI, souvent en dépit des bonnes intentions du milieu scolaire, la rencontre de mi-année ou bilan, la rencontre de fin d'année prévue pour la révision n'est, dans les faits, souvent pas tenue. Ils se sentent très peu ou pas impliqués dans la révision et, à cet effet, ils sentent qu'ils auraient pu collaborer davantage et être actifs dans la démarche.

## 5.2 Le niveau de collaboration dans la démarche du plan d'intervention

Une des intentions de cette recherche vise à décrire le niveau de collaboration déclaré par les parents à travers la démarche d'élaboration et de suivi du PI. En lien avec cet objectif, pour analyser nos résultats, nous considérons le modèle théorique de Larivée

(2010), qui décrit, pour chaque niveau, le degré d'implication pour chacun des collaborateurs et, dans le présent cas, nous la situons dans la démarche du PI. Évidemment, nous considérons qu'il s'agit d'identifier à quel niveau de collaboration se situent les parents qui racontent de quelle façon ils ont collaboré. Ainsi, à la suite d'analyses de ces données, nous serons à même de décrire dans quelle mesure le niveau de collaboration correspond aux attentes ministérielles et quels sont les niveaux les plus sollicités par cette démarche dans le contexte actuel. Parmi les unités de sens analysées, 117 sur 283 ont contribué à atteindre notre objectif 2, soit 41,34 %.

#### 5.2.1 Portrait de la situation à la phase 1 du plan d'intervention selon le niveau sollicité

Le niveau 1, le moins engageant en termes de collaboration, se traduit par des communications, des échanges entre les parents et l'équipe-école, une mise à jour du dossier scolaire de l'enfant, une invitation aux parents ou un mot dans l'agenda. Il s'agit d'un niveau d'échanges d'informations (Larivée, 2010).

Les résultats de cette recherche montrent le manque de communication à plusieurs étapes de la démarche.

Parfois, les parents sont invités, mais leur rôle se réduit à entendre les discussions des intervenants. Tout d'abord, en considérant la façon dont ils sont invités à la réunion de PI. Les parents veulent collaborer et sont positifs à le faire, mais ne savent pas comment se préparer, et ils déclarent unanimement n'avoir reçu ni informations ni formations en lien avec leur préparation. Il convient donc de dire qu'il serait souhaitable qu'il existe une phase pré PI, en lien avec toute l'information disponible

et relative aux parents, et ce, dans le but de les aider à se préparer et à s'organiser avant la phase 1 (MEQ, 2004, p. 25) et rendre le processus plus efficient par la suite.

Toujours dans le cadre de la diffusion de l'information relative au PI, les parents aimeraient davantage communiquer de façon spontanée avec l'enseignant par plateforme interactive, plutôt que d'attendre une réunion de PI. Ils ont même proposé que la réunion de PI soit remplacée par une rencontre individuelle avec l'enseignant, advenant le cas où la démarche de rassembler tous ces intervenants devenait impossible. Ces résultats vont dans le même sens que Deslandes et Morin (2002), qui démontrent des insatisfactions parentales quant à la fréquence des contacts avec les enseignants, tout comme Baker (2000) qui, par sa recherche, évoque la nécessité d'une plus grande disponibilité de la part des enseignants.

Cependant, ils apprécient ces réunions et désirent y participer. Nous croyons que le manque sur le plan de la fréquence des communications n'appartient pas aux enseignants. D'un point de vue pragmatique, l'équipe de Boutin en 2015 lors d'une étude menée auprès de 300 enseignants dans 9 commissions scolaires, rappelle que les enseignants aussi souhaitent avoir plus de temps pour coordonner leurs efforts avec ceux des parents et autres spécialistes et évoque le manque de ressources et la pression qui pèsent sur les enseignants (Boutin *et al.*, 2016). Selon Malinen *et al.* (2013), la collaboration avec les parents, à travers leur implication dans les activités de leur enfant, constitue en soi une pratique inclusive qu'il est nécessaire de développer.

Les résultats de la présente étude indiquent que la plupart du temps, l'information circule de façon fluide entre les parents et l'enseignant. Les parents sont, à cette étape du PI, très libres de donner leur opinion, de se préparer et de renseigner l'école sur le profil de leur enfant avant la mise en commun (forces, faiblesses, stratégies qui ont

fonctionné, diagnostic, évaluations multiples). D'ailleurs, plusieurs parents mentionnent se sentir très à l'aise à cette étape, à cause du lien qu'ils ont avec leur enfant et la connaissance de leur enfant, ce qui situe le niveau de collaboration des parents dans la démarche de PI au niveau 1 du modèle de Larivée.

Il est évident que les parents sont présents à la première réunion de PI. Mais l'analyse de nos résultats indique que rares sont ceux qui auront une deuxième rencontre et encore moins une troisième, et ce, malgré l'obligation de dispenser à l'élève des services pour assurer sa réussite scolaire. De plus, en contradiction avec le Plan d'Action (MELS, 2008) qui vise à mettre l'élève au cœur des préoccupations et « prévoit qu'il est nécessaire que le personnel scolaire permette à l'élève de comprendre l'importance de son PI pour qu'il s'y engage » (p. 15), nous constatons que l'élève est absent de la rencontre qui le concerne pourtant et qu'il est très rarement mis au courant des objectifs de son PI. Nous expliquons les liens possibles par différents contextes soit : le jeune âge des élèves, leurs difficultés dans certains cas à comprendre réellement leurs objectifs, une possible réticence des parents face à la disposition de l'élève dans une réunion où siègent plusieurs collaborateurs, ou une résistance du milieu scolaire.

Le niveau 1 : *Information et consultation* du modèle de Larivée (2010) semble donc s'opérer de façon ponctuelle au travers des différents échanges de la phase 1 entre les parents et l'équipe-école. Le niveau 1 peut également être sollicité à d'autres étapes de la démarche du PI.

### 5.2.2 Portrait de la situation à la phase 2 du plan d'intervention selon le niveau sollicité

Les résultats montrent que l'élaboration des objectifs prioritaires définis pour l'élève et les moyens que l'équipe-école détermine pour lui sont d'abord pris en charge par l'école. L'équipe présente ensuite ces objectifs aux parents et on leur demande ce qu'ils en pensent. Dans certains cas, les parents vont accepter les objectifs tels quels ; dans de très rares cas, ils vont se permettre de les modifier ou d'en ajouter, mais ce que les parents expriment, c'est que le dernier mot revient à l'équipe-école. Souvent l'équipe-école recadre les parents sous prétexte qu'elle doit s'en tenir à un nombre limité d'objectifs possiblement réalisables, parce que les ressources matérielles et humaines dont elle dispose sont limitées, ou simplement parce que les objectifs sont déterminés à l'avance ; les parents doivent donc comprendre que ces derniers sont peu modifiables. Cet aspect demeure un défi à relever pour l'équipe-école. Un moyen d'y remédier serait de mettre à contribution de façon plus optimale les parents et que les parents se sentent considérés davantage, mais *non pas uniquement comme une source d'information* (Prelock et Hitchins, 2008, cité dans Odier-Guedj et Chatenoud, 2014).

À cette phase, les parents et l'équipe-école doivent se mettre d'accord afin de coordonner les actions qui seront écrites à l'intérieur du PI. Il est prévu qu'il y ait encore beaucoup de discussions autour des moyens, des ressources, des stratégies, des rajustements. La concertation, quant à elle, peut mener à la confrontation d'idées entre les parents et l'équipe-école, car par sa conceptualisation, elle prévoit des échanges et discussions dans le but de s'entendre, dans une démarche commune, face à l'élaboration d'objectifs et des moyens pour les atteindre. Nous avons pu voir un certain décalage entre les attentes des parents et celles de l'équipe-école qui peut être attribuable à des valeurs divergentes entre les deux instances. Les parents ne se sentent pas réellement interpellés et expriment que la parole revient surtout aux intervenants et aux enseignants quand vient le temps de convenir des objectifs du PI.

Ils doivent donc refouler leurs idées, parfois accepter des objectifs qui ne correspondent pas à leur valeur propre, et ainsi acquiescer à ce qui a déjà été décidé. Dès lors, le parent pourra se sentir en confrontations ou en position d'adversité, s'il ressent du jugement ou sent qu'il n'est pas écouté, et aura tendance à se positionner en tant que négociateur pour les besoins de son enfant. Ce constat est totalement en cohérence avec les écrits de Chatenoud *et al.* (2014) concernant le manque d'ouverture auquel les parents sont confrontés, et les valeurs différentes entre l'école et la famille (Schneider, 1987).

Le peu de considération des parents à cette étape peut nous faire croire qu'il n'existe pas de réelle concertation. En ce sens, nous croyons que l'outil répond davantage à des normes administratives, comme l'avait mentionné le vérificateur général du Québec dans son rapport de 1999-2000. De plus, on considère peu le point de vue des parents à partir du moment où il est différent de ce que le milieu scolaire prévoit pour l'enfant ou lorsqu'il implique des changements à ce qui a déjà été préétabli. La situation démontre que le Niveau 2, coordination et concertation, n'est pas totalement atteint et devrait susciter davantage la participation des parents, entre autres dans l'élaboration des objectifs, des moyens et des stratégies retenues pour le PI.

À cet égard, nombreux sont les parents à reconnaître le rôle important des enseignants afin de bien représenter l'enfant dans ses besoins, et particulièrement à cette phase du PI. Ils insistent d'ailleurs sur la qualité de la relation établie avec l'enseignant. Ils réaffirment pour la plupart vouloir communiquer plus souvent avec les enseignants et trouver de meilleurs moyens de communication.

### 5.2.3 Portrait de la situation à la phase 3 du plan d'intervention selon le niveau sollicité

Il est de la responsabilité de la direction en place de se préoccuper de « comment » les parents et les enseignants, dans le cadre de l'élaboration du PI, vont trouver des solutions ensemble pour mieux répondre aux besoins de l'élève. À la phase 3, le partage des tâches et l'expertise des parents et enseignants sont sollicités, On parle de mise en œuvre des moyens, de rajustements en fonction des situations propres à l'élève. Chacun doit s'engager plus activement et croire en la capacité de l'autre à prendre ses responsabilités. Les échanges doivent circuler dans les deux sens si l'on veut que les communications contribuent au PI et, selon le MEQ (2004), il est de la responsabilité de l'école de maintenir cette communication.

Les résultats montrent que les parents sont satisfaits de la collaboration multidisciplinaire, ils expriment une grande satisfaction de l'investissement de temps que la plupart des enseignants ou intervenants leur offrent. Ils accordent une grande importance aux commentaires des enseignants à l'égard de l'enfant. Ces résultats appuient la recherche de Pagé (2012), en ce sens que les parents semblent satisfaits et trouvent que la situation de leur enfant est bien représentée. En revanche, ils évoquent qu'après les rencontres, en phase 3, les intervenants travaillent chacun de leur côté. Ils soulignent le manque de temps des intervenants pour se rencontrer, ce qui entraîne un impact sur la coopération dans les milieux et retarde parfois l'aide directe à l'élève.

Quant aux suivis prévus en phase 3, selon les résultats, une majorité de parents en réclament davantage. Les parents veulent mieux comprendre ce qui est décidé, mis en place comme moyens d'aider leur enfant. Ils veulent sentir que le milieu scolaire a confiance en leurs interventions, les reconnaissent et croient en leur potentiel visant à maintenir la collaboration le plus efficacement possible. Les parents parlent *d'un*



*manque de coopération*, car ils doivent parfois utiliser des outils qu'ils ne connaissent pas, mis en place dans le PI. Pourtant, selon le MEQ (2004), le milieu scolaire doit assurer le suivi des moyens retenus. Si ni les enseignants ni la direction ne sont disponibles pour assurer ce suivi, à qui revient cette responsabilité ? Le niveau 3 du modèle de Larivée (2010) semble donc partiellement atteint à la phase 3 de la démarche, tout comme le niveau 2 à cette même phase. Le niveau 1 est quant à lui toujours sollicité. Les unités de sens codées n'ont pas permis de tirer des conclusions révélatrices, on croit donc que les questionnaires ont été favorables pour l'analyse.

#### 5.2.4 Portrait de la situation à la phase 4 du plan d'intervention selon le niveau sollicité

Les résultats révèlent qu'à cette phase le quatrième niveau du modèle de Larivée n'est pas atteint dans la démarche de PI, car en aucun cas le partenariat n'est un objectif qui puisse se réaliser dans le contexte des PI. Les parents et le milieu scolaire doivent prendre des décisions ensemble, mais sans établir de consensus. En somme, à la lumière de ce que Maulini (1997) avait évoqué, le partenariat école-famille est impossible et l'on doit accepter l'existence d'une superposition des droits et des responsabilités de chacun.

### 5.3 L'exploration des liens entre le SEPP et les niveaux de collaboration

Le troisième objectif de cette recherche consistait à explorer des relations entre le SEPP et les niveaux de collaboration dans la démarche du PI. Nous avons été en mesure d'établir certains liens, mais seulement pour certains niveaux de collaboration, les résultats ne nous permettent pas d'établir ces liens ou de tirer des conclusions claires, ce qui constitue une limite de l'étude.

Rappelons que les parents participants de l'étude sont très impliqués dans leur milieu, puisqu'ils font partie d'un comité EHDAA. On peut donc penser qu'ils auront un SEPP plus élevé et, si l'on se fie aux résultats issus des entretiens, ils en sont dans certains cas à leur deuxième enfant ayant recours à un PI, ce qui peut contribuer à élever leur SEPP également. Nous présenterons maintenant certains résultats qui ressortent de nos analyses et démontrent certains comportements liés à la collaboration adoptés aux différentes étapes de la démarche en fonction du SEPP.

Les résultats d'entretiens révèlent que les parents ayant un SEPP positif s'organisent pour se préparer à la rencontre, trouver l'information relative à leur préparation et finalement, pour être présents à la première rencontre. Grâce à leur SEPP positif, ils conserveront un niveau de collaboration plus élevé lors de la recherche de stratégies et de moyens, accompagneront l'enfant dans le soutien de l'aide à la maison, lui fourniront des encouragements, du soutien, lui expliqueront les objectifs du PI, tenteront d'obtenir le plus souvent possible une rétroaction de l'école sur le déroulement du cheminement de l'enfant et l'arrimage des moyens mis en place, et tenteront d'obtenir des suivis pour l'enfant, et ce, malgré toutes les embûches ou les contraintes.

Les résultats montrent que les parents décrivent qu'ils ont parfois l'impression qu'ils doivent abaisser leur niveau de collaboration. Pour les parents ayant un SEPP plus faible, ils décrivent qu'ils arrivent à un lâcher-prise auquel ils doivent faire face puisque, selon les niveaux de collaboration de Larivée (2010), les niveaux 1 et 2 n'arrivent pas à être atteints. Dès le début de la démarche du PI, la collecte et l'analyse de l'information, ils perçoivent une disparité entre les échanges communicationnels qui entraînent des ralentissements pour l'aide à l'élève. Malgré un SEPP plus faible, ils sont tout de même présents à la rencontre, font l'effort de fournir les renseignements demandés sur l'enfant, ont tendance à se sentir jugés et

non écoutés durant la rencontre, et travaillent de façon plus isolée avec leur enfant. Ils comprennent moins bien les objectifs de PI et ne cherchent pas à obtenir des communications plus fréquentes avec l'école. Souvent, les parents ayant un SEPP faible ont une moins bonne relation avec les enseignants, et ces enseignants l'attribuent à un manque d'implication de la part des parents (Larivée, 2010). Nos résultats indiquent un manque de cohérence à partir du moment où les intervenants signent le PI et s'approprient leur contenu. Ce faisant, ils abaissent donc graduellement leur collaboration tout au long de la démarche.

À la lumière des résultats de notre étude, nous constatons que le sentiment d'efficacité personnelle peut influencer grandement le niveau de collaboration des parents aux différentes phases de PI, mais qu'actuellement peu de considérations sont déployées de la part du milieu scolaire pour accroître ce sentiment chez les parents. Le chapitre suivant présente la conclusion et les limites de l'étude.

## CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée à la collaboration et au sentiment d'efficacité personnelle de parents d'élèves HDAA intégrés en classe dite ordinaire au primaire, dans la démarche de PI de leur enfant. Un questionnaire a permis de recueillir la perception de leur SEPP tout au long de la démarche du PI, tout comme leur perception de leur participation. Nous avons décrit leurs perceptions ainsi que la place qui leur est réservée au cours des démarches préparatoires, lors de l'invitation à la rencontre de la part du milieu scolaire, et tout au long des phases de la démarche du PI. Un portrait des différentes situations, concernant le niveau de collaboration des parents, et quelques liens entre le SEPP et les niveaux de collaboration ont également été précisés selon le modèle de Larivée (2010).

Nous avons interrogé dix parents de trois commissions scolaires différentes afin d'analyser leur perception sur les invitations, la communication avec l'école, leur participation lors de l'élaboration et du suivi du PI, et finalement leur SEPP à travers la démarche. Le recueil d'informations a été réalisé en rassemblant des données de sources différentes, des entretiens et des questionnaires. Dans la poursuite des objectifs spécifiques, les résultats ont été analysés à l'aide de modèles théoriques spécifiques issus de notre cadre conceptuel. Ces objectifs étaient, de décrire le SEPP dans la démarche de PI, décrire leur niveau de collaboration et explorer l'existence de relations possibles entre le SEPP et les niveaux de collaboration. Par la suite, l'analyse des résultats a permis de soulever que les parents souhaitaient s'impliquer davantage, être écoutés quant à leur propositions durant la démarche de PI et que les

invitations tiennent compte de leurs disponibilités et leurs besoins de s’y préparer. Notons qu’au regard de cette analyse, nous pouvons conclure que, malgré une disparité des ressources et la pluralité des contextes, la préparation actuelle offerte aux parents par l’école en vue de la démarche des PI est insuffisante et constitue une avenue prometteuse en vue d’améliorer le niveau de collaboration des parents, l’efficacité de la démarche, et de rehausser le SEPP. De plus, elle soulève le flagrant besoin d’améliorer deux étapes de la démarche du PI, dans sa globalité, l’étape *Réalisation des interventions* afin d’assurer des suivis, et celle de la *Révision* afin de rendre la démarche plus cohérente avec les attentes parentales et ministérielles. Ainsi, en ajoutant une phase préparatoire au PI et de meilleurs suivis, le SEPP aura tendance à s’élever, ce qui devrait améliorer la collaboration des parents.

Les résultats indiquent que le niveau 1 *Information et consultation* selon les niveaux du modèle de Larrivée (2010) est atteint, que le niveau 2 *Coordination et concertation* est partiellement atteint, mais demande encore une attention soutenue de la part du milieu scolaire, que le niveau 3 *Coopération et partenariat* peut être atteint dans des milieux très proactifs, et que le niveau 4 *Fusion et cogestion* n’est pas atteint entre les parents et l’école en contexte de PI.

#### 6.1 La perception de ce qui est important selon les parents et propositions d’ajustements

Les résultats de cette étude pourraient permettre une meilleure compréhension de ce qui peut emmener le parent à collaborer davantage. Le recueil de leurs perceptions permet de mettre en lumière comment leur SEPP intervient dans la démarche du PI. Les résultats pourraient motiver la création d’une formation ou séance d’informations préalable pour le parent qui devra collaborer à un PI, ou des pistes de réflexion quant à la mise sur pied, pour les milieux scolaires, d’une formation en vue de préparer les

parents et de leur fournir différents outils. Certes, à partir des résultats de cette recherche, les conclusions de l'étude pourraient certainement servir aux centres de services scolaires dans la mise sur pied d'un dispositif commun, afin de présenter les ressources aux parents et de réduire la disparité et d'ainsi reconforter l'ensemble des parents ayant peu de connaissances sur les moyens d'aider leur enfant. Ces mesures pourraient ainsi abaisser le stress relié à l'accessibilité de l'information.

Nous proposons la consultation et l'utilisation des guides pratiques à l'intention des parents d'élèves HDAA qui ont été créés par certaines commissions scolaires afin de rendre accessible une panoplie d'informations sur les services offerts aux élèves HDAA. Par ex. Il existe aussi un guide d'accompagnement créé par la Fédération des comités de parents du Québec de concert avec la Fédération des commissions scolaires du Québec, l'Association des cadres scolaires du Québec, l'Association québécoise des directions d'école et la direction de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ces ressources existantes pourraient servir de point de départ, de lectures, de questionnements en lien avec le PI, spécifiquement conçues à l'intention des parents d'élèves HDAA au regard de leur préparation à la démarche du PI.

Du point de vue de recommandations ministérielles, il est important de voir que la relation avec les enseignants est capitale pour les parents. C'est avec l'enseignant que les parents veulent communiquer le plus fréquemment. Comme le manque de communication a été soulevé à plusieurs reprises dans les différentes étapes de la démarche, il est important de prévoir un moyen dont disposerait l'enseignant afin de rendre les communications plus fréquentes et favoriser les échanges (blogue, courriel). Ainsi, les échanges fréquents avec les parents peuvent contribuer à élever leur SEPP, à faciliter le travail d'équipe et à fournir plus rapidement à l'enfant du

soutien, en plus d'être davantage en cohérence avec les objectifs de la *Politique d'adaptation scolaire*.

La « concertation » prévue par le PI fait référence au deuxième niveau du modèle de Larivée (2010) et est, selon nos résultats, en décalage avec la réalité de terrain. Les parents sont satisfaits du travail d'équipe ou multidisciplinaire, mais le participant Q1 souligne « bon travail d'équipe, mais pas nécessairement avec nous ». Le milieu scolaire aurait avantage à inclure plus souvent les parents dans la recherche de stratégies, de moyens pour soutenir l'enfant, afin qu'ils se sentent plus concernés par la démarche et répondent de façon plus optimale à la cohérence du terme « concertation » attendue par la visée ministérielle concernant le PI. Selon nos résultats, il est important de réduire l'écart entre la théorie et la pratique dans la démarche du PI, afin de créer une approche collaborative dynamique et significative avec les parents.

Selon notre étude, et malgré la loi, de grands défis sont encore à relever concernant la conciliation des horaires professionnels et personnels. Les parents sont nombreux à faire état du manque de temps réservé au personnel afin d'assurer des suivis de qualité. Les milieux scolaires doivent être plus constants dans les suivis offerts aux parents afin de maintenir un niveau de collaboration élevé et une collaboration efficace. Les parents croient en l'outil, mais seulement si l'on est capable d'assurer son suivi. Les résultats montrent un manque de suivi généralisé, ce qui abaisserait la collaboration parentale. Ces résultats abondent dans le sens que l'outil ne doit pas être utilisé seulement pour répondre à des normes administratives. Il a été créé pour l'élève et l'on doit veiller à remettre l'élève au cœur de son PI, comme prévu dans le Plan d'action. Or, nous ne pouvons ignorer l'absence de la plupart des enfants à la réunion qui leur est consacrée.

Évidemment, la taille de notre échantillon nécessite que d'autres études se penchent sur le sujet. Nos résultats ne sont pas généralisables en ce sens. Cette étude comporte également différentes limites.

## 6.2 Les limites de l'étude

Cette étude descriptive présente certaines limites. Les données sont insuffisantes pour répondre de manière approfondie à l'objectif 3. Il s'agit d'un échantillon assez petit et insuffisant pour répondre à tous les objectifs de l'étude. Quant au contexte, il aurait été intéressant, afin d'augmenter la taille de l'échantillonnage, qu'il soit étendu à des parents siégeant sur les comités EHDAA qui ont eu des expériences de PI au primaire, et dont les enfants ont atteint des niveaux secondaires.

## 6.3 Les perspectives de recherche

En considérant les résultats obtenus, nous constatons qu'il aurait été aussi intéressant que cette étude s'adresse aux parents ne siégeant pas sur un comité. Ceux-ci auraient sans doute apporté des résultats différents et auraient augmenté la validité des données à l'étude. Bien que notre étude ait été conduite sur une base de participation volontaire, nous avons pu observer une résistance des commissions scolaires au fait d'envoyer le questionnaire à tous les parents d'élèves HDAA, ce qui a constitué une difficulté pour l'étudiante-chercheuse.

De plus, la perception des parents était au cœur de notre protocole de recherche. Il serait intéressant de comparer la perception des enseignants quant à leur vision et aux moyens dont ils disposent afin d'augmenter le SEPP pour comparer si les résultats



dégagent des pistes semblables. Aussi, certaines prospectives seraient envisageables pour des recherches futures, comme l'analyse de la perception d'autres intervenants scolaires dont la participation pourraient intervenir sur le SEPP.

## ANNEXE A

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS



### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche :** Recherche portant sur les perceptions et le sentiment d'efficacité personnelle des parents d'élèves HDAA intégrés en classe ordinaire au primaire relativement à leur participation à la démarche du plan d'intervention

#### **Étudiante-chercheuse**

Caroline Coulombe, Maîtrise en Éducation profil Recherche :  
coulombe.caroline.8@courrier.uqam.ca

#### **Direction de recherche**

Direction : France Dufour, Département d'éducation et formations spécialisées  
Téléphone : (514) 987-3000, poste XXXX ; Courriel : [dufour.france@uqam.ca](mailto:dufour.france@uqam.ca)  
Co-direction : France Dubé, Département d'éducation et formations spécialisées  
Téléphone : (514) 987-3000, poste XXXX ; Courriel : [dube.france@uqam.ca](mailto:dube.france@uqam.ca).

## **Préambule**

Nous vous demandons de collaborer à un projet de recherche portant sur : la perception du rôle des parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et du sentiment d'efficacité à travers la démarche du Plan d'intervention. 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**

L'objectif principal de cette recherche est de recueillir les perceptions des parents concernant leurs expériences personnelles au regard de leur participation et leur sentiment d'efficacité personnelle dans la démarche l'élaboration et de suivi du plan d'intervention (PI)<sup>5</sup> de leur enfant.

Pour réaliser ce projet, l'étudiante utilise deux moyens pour collecter les données. Le premier moyen est un questionnaire électronique ou version imprimée et parmi ceux qui auront donné leur consentement et complété ce questionnaire, l'étudiante choisira quatre participants pour des entretiens individuels, d'une durée de quarante-cinq minutes.

Les participants sont des parents d'élèves HDAA, selon la définition du MELS, scolarisés et intégrés dans des classes ordinaires au primaire. Les participants devront avoir déjà participé à au moins un an de démarche portant sur le plan d'intervention de leur enfant.

---

<sup>5</sup> Ou des dénominations suivantes « plan individualisé, programme d'intervention adapté ou programme éducatif individualisé » ou de l'expression désignée à l'école pour nommer le plan d'intervention personnalisé.

Les parents seront questionnés sur leur sentiment d'efficacité et leur niveau de participation dans la démarche du PI de leur enfant. Par cette recherche descriptive, nous tenterons d'identifier les facteurs qui influencent positivement et négativement la participation parentale et le sentiment d'efficacité personnelle tout au long de la démarche de PI, en vue de pouvoir fournir des recommandations de pratiques efficaces de collaboration.

### **Nature et durée de votre participation**

En donnant votre consentement à ce projet de recherche, la participation des parents à cette recherche consiste d'abord à compléter un questionnaire électronique.

Quant au questionnaire électronique, il comportera cinq sections : A) les formes d'invitations et la collaboration à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention/participation parentale ; B) le sentiment d'efficacité personnelle du parent à travers du processus d'élaboration de PI ; C) l'influence positive et négative de facteurs environnementaux sur l'engagement du parent dans le PI ; D) commentaires et suggestions du parent ; E) l'identification du répondant et de l'élève.

De plus, parmi ceux qui auront complété ce questionnaire et qui acceptent de fournir leur consentement à participer à un entretien individuel, une sélection basée sur la compilation des résultats nous amènera à effectuer des entretiens d'une durée approximative de 45 minutes avec la responsable de l'étude Caroline Coulombe. Les parents seront alors contactés par le biais du courriel. Lors de cet entretien, des questions seront posées aux parents sur des thèmes relatifs au plan d'intervention.

Les entretiens seront réalisés au cours des mois de janvier 2019. Ils se dérouleront à proximité de l'école de l'élève, ou selon la convenance du parent participant. Chaque entretien sera enregistré en audio et transcrit par la suite.

Il vous sera également possible de faire des recommandations en vue d'améliorer la démarche entourant le plan d'intervention personnalisé.

### **Avantages liés à la participation**

Votre implication dans cette étude contribuera à faire avancer les connaissances de la communauté scientifique sur le plan d'intervention, améliorera les pratiques actuelles entourant le plan d'intervention personnalisé et les méthodes collaboratives. Elle permettra également d'aider les parents participants et ceux qui prendront connaissance des résultats de l'étude à mieux comprendre l'impact de leur participation.

Votre participation à la recherche pourra également vous sensibiliser à vos rôles parentaux, accroître votre sentiment de compétence à aider votre enfant dans sa réussite.

### **Risques liés à la participation**

Durant l'entretien, il est possible que le fait de raconter votre propre expérience suscite des réflexions, des malaises, de la gêne ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Dans un tel cas, n'hésitez surtout pas à en parler avec la chercheuse. Celle-ci mettra à votre disposition le nom d'organismes gratuits pour soutenir les parents. (Ex. : service de psychologie. Le participant peut également demander à la chercheuse d'organiser un plan de service d'aide avec lui et pour lui.

### **Confidentialité**

Le contenu des entretiens sera enregistré par dictaphone et transcrit afin de pouvoir permettre une analyse fidèle. Les bandes audio seront exclusivement utilisées par l'étudiante. Toutes ces bandes seront intégralement détruites dès qu'ils auront été transcrits. L'anonymat sera assuré et tous les noms de lieu et/ou de personnes donnés seront numérotés et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué lors de la transcription des bandes audio. Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels et ne seront connus que des chercheurs et ne seront pas dévoilés lors de la diffusion des résultats. Tous les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé USB avec mot de passe situé dans un bureau fermé. En aucun cas ces renseignements ne permettront l'identification du participant. Ces renseignements et documents personnels seront détruits sept ans après la fin du projet ou la dernière communication scientifique.

### **Utilisation secondaire des données**

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

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**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. 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 Caroline Coulombe verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

### **Des questions sur le projet ?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : France Dufour, Téléphone : (514) 987-3000, poste 5119 ; Courriel : [dufour.france@uqam.ca](mailto:dufour.france@uqam.ca) et France Dubé, Téléphone : (514) 987-3000, poste 3973 ; Courriel : [dube.france@uqam.ca](mailto:dube.france@uqam.ca) ; Courriel : [coulombe.caroline.8@courrier.uqam.ca](mailto:coulombe.caroline.8@courrier.uqam.ca), Caroline Coulombe.

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 au 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](mailto:cerpe3@uqam.ca).

**Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

**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 comme présenté 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

Je donne mon consentement également pour être contacté par courriel pour un entretien individuel s'il y a lieu.

oui

non

**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





## ANNEXE B

### PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES PARTICIPANTS



Participant	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Père/Mère	Père	Mère	Mère	Mère	-	Mère	Mère	Mère	Mère	Mère
Famille	Nucléaire	F recom	Nucléaire	Mono	-	Nucléaire	Mono	Nucléaire	Mono	Mono
Autre memb.	-	G-parents	-	G-mère	-	-	G-mère	-	G-parents	G-parents
Gr. âge parent	40-49	30-39	30-39	30-39	-	40-49	30-39	30-39	40-49	30-39
Nb d'enfants	2	2	4+	2	3	3	2	2	2	3
Rang fam.	Aîné	Aîné	Aîné	2 <sup>e</sup>	Aîné	2 <sup>e</sup>	Aîné	Aîné/2 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	Aîné
Langue mat.	Français	Français franc	Français	Français	Français	Français	Espagnol	Français	Français	Français
Scolarité parents	Mère : DEP/DES Père : BAC	Mère : DEC Père : prim.	Mère : Ma/Doc Père : DEC	Mère : DEC Père : Prim.	Mère : DEC Père : DEP	Mère : BAC Père : BAC	Mère : DEC	Mère : DEC Père : DEC	Mère : DEC Père : DEC	Mère : BAC Père : DEC
Travail parents	Mère : sans trav. Père : ext.	Mère : ext. Père : ext.	Mère : sans trav. Père : ext.	Mère : ext. Père : ext.	Mère : ext. Père : ext.	Mère : trav. de la maison Père : ext.	Mère : Sans trav., aux études	Mère : ext.	Mère : ext. Père : ext.	Mère : ext. Père : ext.
Horaire trav.	Trav./jour	Trav./jour		Jour/soir/nuit	-	Jour	-	Jour/alternatif	Jour	Jour/soir/nuit
Historique de trouble chez le parent	Non	Oui, peut éprouver	Maths et sciences sec.	Oui, TDA, troubles second	-	Non	Non	Oui, quelques-uns	Non	Oui
Genre enfant	Masculin	Masculin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Masculin	Masculin	Masculin
Âge	13 ans	10 ans	9 ans	8 ans	9 ans	11 ans	9 ans	8 ans/10 ans	8 ans	10 ans
Niveau/classe	3 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	1 <sup>re</sup> (2 <sup>e</sup> fois)	4 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup> classe comb.	3 <sup>e</sup> /5 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>
Lieu	Québec	Québec	Québec	Québec	Québec	Québec	Québec	Québec	Québec	Québec
Niveau de premier plan intervention	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	Maternelle	1 <sup>re</sup> année	Maternelle	Maternelle	Maternelle	Maternelle/4 <sup>e</sup>	1 <sup>re</sup> année	Maternelle



## ANNEXE C

### QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES PARENTS

L'objectif des sections A à D de ce questionnaire est de comprendre mieux les formes d'invitations faites aux parents dans la démarche de PI, de situer leur niveau collaboration, de comprendre leur perception de leur rôle parental, d'explorer comment leur sentiment d'efficacité personnelle influence leur participation dans la démarche. Pour ces sections, il s'agit de répondre aux questions du chercheur en vous exprimant le plus librement possible.

Quant à la section E, il s'agit d'un questionnaire sociodémographique à compléter.

Nous rappelons qu'il est très important que les parents se sentent complètement à l'aise si une question est mal comprise, ils peuvent alors en faire part à la section D de ce questionnaire.

## Section A

**Les invitations à la collaboration, à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention.** Cette partie du questionnaire comporte une série de questions portant sur les invitations reçues et les types de collaboration à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention.

Répondez à partir de votre expérience de parents ayant un enfant HDAA intégré en classe ordinaire.

### Invitation et Collaboration

1. a) À combien de rencontres avez-vous été invité concernant le PI durant l'année scolaire en cours et celle d'avant ?

---

---

---

---

- b) Vous avez participé à combien de rencontres ? Si pas beaucoup : demander pourquoi.

---

---

---

---

---

- c) À combien de rencontres de PI votre enfant a-t-il participé ?

---

- d) Votre enfant a-t-il été mis au courant des objectifs élaborés dans le PI ?

Oui Non

Était-il présent ?

Oui Non

Si Oui. Comment ?

---

---

Sinon, expliquez pourquoi :

---

---

---

2. Qui vous a invité à la première rencontre de l'année du plan d'intervention de votre enfant ? Et demander pour chacune des rencontres.

---

---

3. Par quel moyen cette invitation vous a-t-elle été transmise ? (lettre, téléphone, agenda...)

---

---

---

---

---

---

4. Qui était présent lors des rencontres au plan d'intervention de votre enfant ? S'il vous plaît, détailler pour chacune des rencontres.

---

---

---

---

5. Comment vous êtes-vous préparé à la (aux) rencontre(s) du plan d'intervention ? Avez-vous reçu des renseignements ou une formation préparatoire à la rencontre de PI de la part de la direction d'école ou d'autres intervenants scolaires avant la rencontre ? Si oui quels étaient le contenu ou les informations données. Où et quand ?

---

---

---

---



6. En général, est-ce que votre emploi du temps et vos responsabilités familiales vous permettent de participer à ces rencontres ?

Oui Non

a) Indiquez combien de rencontres seraient souhaitables pour vous durant l'année et pourquoi ?

---

---

---

b) L'horaire qu'on vous propose vous convient-il ? Pourquoi ?

---

---

---

7. Que pensez-vous des décisions qui sont prises à propos de votre enfant lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention ?

---

---

---

---

8. Lors de ces rencontres, est-ce que vous, en tant que parent, avez eu l'occasion d'exprimer votre point de vue ?

---

---

---

---

a) De quelle façon se prennent les décisions à propos du plan d'intervention ?

---

---

---

---

---

9. Globalement, que pensez-vous du travail d'équipe, de concertation entre chacun des intervenants (enseignant, psychologue, orthopédagogue) durant et entre les rencontres ?

---

---

---

---

---

---

---

10. Sentez-vous que vous pouvez vous exprimer librement en toute confiance lors des rencontres oui/non et pourquoi ?

---

---

---

11. Est-ce que les objectifs fixés au plan d'intervention sont réalistes ?

---

---

---

---

- a) Est-ce qu'ils répondent aux besoins de votre enfant, considérant ses différentes sphères développementales (domaine social, comportemental, apprentissages, motrices) ?

---

---

---

---

**Communication avec l'école**

- 12.** Comment restez-vous en contact avec l'école ? Qui communique avec vous ? Comment ? À quelle fréquence ? Vous sentez-vous à l'aise de communiquer avec l'enseignant ? Sinon, pourquoi ?

---

---

---

---

---

---

---

---

- 13.** Est-ce qu'il y a eu une rencontre pour la révision du plan d'intervention ? Si oui, expliquez de quelle façon cette rencontre s'est déroulée. Sinon, pourquoi ?

---

---

---

---

---

---

---

---

- 14.** Comme parent, croyez-vous que le plan d'intervention est un bon outil pour favoriser la réussite scolaire des élèves HDAA ?

---

---

---

---

---

---

**La participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan**

15. Qu'est-ce qui vous a incité à participer au plan d'intervention de votre enfant ?

---

---

---

---

16. Selon vous, qu'est-ce qu'on attendait de vous lors de cette rencontre ?

---

---

---

17. Est-ce qu'on vous a dit ou expliqué ce qu'on attendait de vous en tant que collaborateur au PI de l'enfant ?

Lors de la phase 1 *Collecte et Analyse des informations*

---

---

---

---

Lors de la phase 2 *Planification des interventions (objectifs, forces et faiblesses, etc.)*

---

---

---

---

Lors de la phase 3 *Réalisation des interventions (évaluer progrès, suivi)*

---

---

---

---

Lors de la phase 4 *Révision (maintien et révision de certains éléments du PI)*

---

---

---

---

**18.** Avez-vous rencontré des difficultés lors de l'élaboration du PI ?

---

---

---

---

## Section B

### Le sentiment d'efficacité personnelle du parent à travers la démarche d'élaboration du PI.

1. Croyez-vous que vous êtes une personne influente pour aider votre enfant à atteindre les objectifs fixés dans le PI ? Pourquoi ? Donnez un exemple.

---

---

---

2. En tant que parent, croyez-vous avoir les connaissances et les habiletés requises pour participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention ? Pourquoi ? Donnez un exemple. Vous sentez-vous compétent ?

---

---

---

3. En tant que parent, comment voyez-vous votre rôle dans la démarche de PI ? Vous sentez-vous à l'aise avec cette démarche ?

---

---

---

---

4. Vos expériences précédentes en tant que parent collaborateur au PI ont-elles été différentes ? Si oui, décrivez ces changements.

---

---

---

---

## Section C

**Décrivez ce qui contribue à vous sentir en confiance (ou pas en confiance) envers vos capacités à vous engager dans la démarche de PI. Information, -formation- le lien avec l'école- enseignant-direction-autres intervenants impliqués**

1. Si vous avez déjà reçu une formation sur la démarche de PI, cette formation a-t-elle contribué à votre sentiment de pouvoir soutenir (ou aider) votre enfant dans son PI ? Pourquoi ?

---

---

---

---

2. Comment une formation pourrait-elle vous aider à vous sentir plus confiant ? De quoi auriez-vous besoin pour vous aider à vous sentir mieux outillés dans la démarche du PI.

---

---

---

---

3. Croyez-vous que vous auriez davantage confiance en vos capacités si une formation préparant les parents à l'élaboration d'un PI était offerte ? Pourquoi ?

---

---

---

---

4. La vision que pose l'école sur vous contribue-t-elle à vous sentir plus efficace ? Pourquoi ?

---

---

---

---

5) Répondez aux énoncés suivants en cochant le chiffre qui correspond à votre degré d'accord avec l'énoncé. <i>Croyez-vous que les éléments suivants influencent vos capacités ou votre sentiment de compétence dans votre participation au PI :</i>	Pas du tout	Pas vraiment	Un peu	Moyennement	Assez	Plutôt	Parfaitement
	1	2	3	4	5	6	7
1. <b>Pensez-vous qu'il existe un lien entre</b> vos moyens financiers et votre capacité à participer au PI de votre enfant EXPLIQUEZ en quoi vos moyens influencent votre participation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vos ressources matérielles éducatives (ordinateur à la maison, Internet, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les intervenants scolaires qui soutiennent l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les ressources humaines mises à votre disposition par l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Votre relation avec le milieu scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Votre relation conjugale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vos intérêts personnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La progression éducative de votre enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Votre relation avec votre enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**\*\*\*COMMENTAIRES EXPLICATIFS CONCERNANT LES QUESTIONS CI-DESSUS :**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_



## **Section D**

### **Commentaires et suggestions**

En guise de conclusion, avez-vous des commentaires ou des suggestions à faire pour que les parents se sentent le plus à l'aise possible ou efficaces pour intervenir dans le PI afin de favoriser la réussite d'un élève HDAA ?

Invitations aux parents pour la démarche de PI :

---

---

---

---

Participation aux réunions-suivis de PI :

---

---

---

---

Communication enseignant-parent :

---

---

---

---

Préparations et documentation :

---

---

---

---

Merci de votre précieuse collaboration !

## Section E

### Identification du répondant et de l'élève ayant un PI.

Pour répondre à la première section, veuillez choisir la réponse appropriée.

#### Partie I : Identification du répondant

1. Statut du parent répondant

- a) mère
- b) belle-mère
- c) père
- d) beau-père
- e) autre répondant (tuteur, tante, oncle, etc.) Précisez : \_\_\_\_\_

2. Structure familiale

- a) famille nucléaire (biologique)
- b) famille monoparentale
- c) famille recomposée
- d) famille d'adoption
- e) famille d'accueil
- f) autre : Précisez : \_\_\_\_\_

3. Type de garde si les parents sont séparés ou divorcés

On considère que la garde est partagée si chacun des parents assure plus de 28 % du temps total de garde de l'enfant, c'est-à-dire, plus de deux jours par semaine sur une base régulière.

- a) garde partagée
- b) garde exclusive mère
- c) garde exclusive père
- d) garde répondant (autre que le parent biologique)

4. Âge du parent-répondant

- a) 20 à 29 ans
- b) 30 à 39 ans
- c) 40 à 49 ans
- d) plus de 50 ans

## 5. Nombre d'enfants dans la famille

- a) 1  
 b) 2  
 c) 3  
 d) 4 ou +

## 6. Rang de l'enfant avec un PI (aîné, 2e, 3e) \_\_\_\_\_

## 7. Langue maternelle

- a) français  
 b) anglais  
 c) autre (spécifiez) \_\_\_\_\_

## 8. Niveau de scolarité des parents

Veillez indiquer le dernier niveau scolaire fréquenté ou diplôme obtenu :

	Mère	Père
a) études primaires terminées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) études secondaires terminées (DES ou DEP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) études collégiales terminées (DEC ou AEC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) études universitaires terminées (BAC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) études supérieures universitaires terminées (maîtrise, doctorat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Travail principal des parents**

## Mère

- a) Extérieur de la maison  
 b) travail s'effectuant à partir de la maison  
 c) sans travail  
 d) absences prolongées du foyer familial liées au travail  
 e) saisonnier

Père

- a) Extérieur de la maison
- b) travail à la maison
- c) sans travail
- d) absences prolongées du foyer familial reliées au travail
- e) saisonnier

B. Décrivez-moi votre travail :

Cliquez ici pour taper du texte.

C. Horaire de travail :

- a) Quart de travail de jour
- b) Quart de travail de nuit
- c) Quart de travail de soir
- d) Quart de travail alternatif
- e) Aléatoire ou jamais pareil

**9. Parcours scolaire des parents**

Vous est-il arrivé d'éprouver vous-même des difficultés scolaires (académiques ou comportementales) ? Si oui, précisez les difficultés rencontrées et le moment (primaire, secondaire...)

Cliquez ici pour taper du texte.

**Partie II : Information sur votre enfant ayant un PI**

**10. Sexe de votre enfant**

- masculin  féminin

**11. Âge de votre enfant**

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a) 6 ans  | <input type="checkbox"/> f) 11 ans         |
| <input type="checkbox"/> b) 7 ans  | <input type="checkbox"/> g) 12 ans         |
| <input type="checkbox"/> c) 8 ans  | <input type="checkbox"/> h) 13 ans         |
| <input type="checkbox"/> d) 9 ans  | <input type="checkbox"/> i) plus de 13 ans |
| <input type="checkbox"/> e) 10 ans |  |

Quelle année à l'école ? son parcours ? A-t-il fréquenté des classes spéciales ?

Cliquez ici pour taper du texte.

**12. Lieu de naissance**

- a) au Québec  
 b) au Canada  
 c) autre (spécifiez) \_\_\_\_\_

**13. Pouvez-vous décrire les difficultés de votre enfant qui l'amènent à avoir besoin d'un plan d'intervention ?**

Cliquez ici pour taper du texte.

**14. Votre enfant a eu son premier plan d'intervention à quelle année scolaire au primaire ?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a) 1 <sup>re</sup> année | <input type="checkbox"/> d) 4 <sup>e</sup> année |
| <input type="checkbox"/> b) 2 <sup>e</sup> année  | <input type="checkbox"/> e) 5 <sup>e</sup> année |
| <input type="checkbox"/> c) 3 <sup>e</sup> année  | <input type="checkbox"/> f) 6 <sup>e</sup> année |

Merci de votre participation ! Veuillez vous assurer d'avoir tout complété, d'enregistrer le document afin de conserver vos réponses, et retourner à l'adresse suivante : coulombe.caroline.8@courrier.uqam.ca

## ANNEXE D

### CANEVAS DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

#### **Canevas d'entretien avec participation volontaire**

1. Comment s'est passé votre préparation pour les rencontres à la démarche de PI depuis vos débuts en tant que parents ?
  - Formations, besoins, renseignements préparatoires à la rencontre, lectures
2. De façon générale, pouvez-vous me décrire le déroulement des rencontres du PI ?
  - Première rencontre, deuxième rencontre, etc.
3. Quel a été le moyen le plus efficace employé par l'école pour vous communiquer les renseignements concernant le PI de votre enfant ?
4. Nous savons que les parents sont des collaborateurs essentiels dans une démarche aussi capitale que l'élaboration et le suivi de PI. Avez-vous senti, au cours de la démarche, que vos habiletés ou connaissances et compétences ont évolué au cours des rencontres ?
5. Êtes-vous à l'aise de collaborer lors de ces rencontres ?
6. Si quelque chose a nui à votre collaboration, pouvez-vous m'en parler ?
7. Est-ce que votre engagement est demeuré le même durant toute l'année ?
8. Selon vous, est-ce qu'il y a suffisamment de rencontres de PI durant l'année ?

9. Pour terminer, pourriez-vous me parler de ce que ce qui pourrait être amélioré dans la démarche afin d'obtenir une plus grande participation parentale ?
- Style de participation parentale souhaitable avec les intervenants scolaires.
10. De quoi auriez-vous besoin pour vous aider à vous sentir mieux outillé ?

## ANNEXE E

### TABLEAU NŒUDS



Nom	Fichiers	Références	Description
Opinion sur le Plan d'intervention	2	4	La personne participante exprime son opinion sur l'outil, sa perception
Rencontre de PI	4	11	La personne participante exprime une opinion sur la rencontre de PI
Phases d'un Plan d'intervention	0	0	Fait référence aux 4 Phases du plan d'intervention établi par le MEQ, 2004, P.25)
Phase 0 Préparation antérieure	4	10	La personne participante exprime s'être préparé avant la rencontre de PI
Phase 1	4	5	Correspond à la phase 1 où il y a Collecte et analyse de l'information sur l'élève. Il y a contribution des parents dans ce partage.
Phases 2	2	5	Consensus, établissements des besoins de l'élève, établissements d'objectifs significatifs pour l'élève
Phases 3	3	8	Étape qui correspond à informer les parents et membres autour de l'élève de la mise en œuvre des objectifs du PI. On s'assure du suivi des moyens retenus, on évalue si l'élève progresse, on ajuste en fonction de l'élève et de la situation. Idéalement on s'assure de maintenir la communication avec les parents.
Phases 4	3	3	Correspond à l'évaluation ou la révision du PI. Si un objectif ou certains éléments sont à modifier, c'est à cette étape que nous le faisons en y associant l'élève et ses parents
Manque de suivi	4	15	La personne exprime qu'il y a un manque de suivi
Récit expérientiels	0	0	La personne participante raconte son récit d'expériences, les interventions.
Formation	3	7	La personne participante exprime avoir reçu une formation ou de l'information ou différentes formes d'aides avant la rencontre de PI.
Informations	3	7	La personne participante exprime avoir trouvé de l'information autres que dans une formation
Pas eu de formation	3	5	La personne participante exprime ne pas avoir reçu de formation

Nom	Fichiers	Références	Description
Invitations	3	7	préparatoire au PI La personne participante exprime avoir reçu une formation ou de l'information ou différentes formes d'aides avant la rencontre de PI.
Niveau de collaboration	3	12	La personne participante s'engage à différents niveaux de collaboration s'impliquant avec les différents collaborateurs du PI avant, pendant et après la démarche de PI.
Collaboration externe	2	7	La personne participante exprime avoir recours à une collaboration externe
Communication	4	15	La personne participante exprime l'ensemble des moyens ou façons d'échanger qu'elle a utilisés pour communiquer avec l'école.
Communication défaillante	4	13	La personne participante exprime qu'une communication(s) ne fonctionne pas très bien
Poser des questions	2	2	La participante exprime avoir posé des questions
Concertation	3	9	La personne participante s'implique dans une démarche commune où il peut y avoir confrontations des idées, travail ensemble, et où l'on doit s'entendre sur des objectifs pour l'élève.
Consultation et Information mutuelle	4	4	Fait référence à l'ensemble des connaissances que les parents peuvent aller puiser, chercher ou fouiller avant de participer au PI
Obstacles à la collaboration	4	29	La personne participante exprime qu'il ou elle a rencontré un obstacle à la collaboration
Manque de cohérence Paroles-Actions	3	8	La personne participante exprime un manque de cohérence entre les paroles de l'équipe-école et les actions entreprises
Manque d'uniformité dans la démarche	2	3	La personne participante exprime un manque d'uniformité dans la démarche de PI
Place limitée du parent	2	15	La personne participante exprime avoir une place limitée à travers la démarche de PI

Nom	Fichiers	Références	Description
Partenariat	0	0	La personne participante et les autres membres collaborateurs partagent un but commun et se rejoignent. Tous les membres ont des interactions, partagent les responsabilités et prennent les décisions ensemble.
Recommandation	4	21	La personne participante exprime des idées, des conseils, des suggestions pour améliorer la démarche de PI.
Situations émotionnelles vécues	0	0	La personne participante nous parle d'émotions qu'elle a vécues face à son expérience en lien avec le PI.
Lien parent enseignant	3	11	La personne participante souligne un lien relationnel entre le parent et l'école
Lien parent équipe-école	4	16	La personne participante exprime avoir un lien avec l'équipe-école
Sentiment d'efficacité personnelle	4	8	La personne participante exprime son pouvoir de se sentir capable de participer aux rencontres de PI et croire en ses propres habiletés à accomplir la tâche.
Confiance en capacité d'aider son enfant	4	15	La personne participante exprime avoir la capacité d'aider son enfant par différents moyens
Lien de relation avec l'enfant	2	3	La personne participante exprime avoir un lien de relation avec l'enfant
SEP faible	3	5	La personne participante exprime avoir une croyance d'efficacité faible en lien avec la tâche demandée

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adelman, H. S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling. *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 276–287. <https://doi.org/10.1177/105345129402900505>
- Alon, S. (2009). The evolution of class inequality in higher education: competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review*, 74(5), 731–755. <https://doi.org/10.1177/000312240907400503>
- Ardelt, M. et Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944–972. <https://doi.org/10.1177/019251301022008001>
- Arndt, S. A., Konrad, M. et Test, D. W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial and special education*, 27(4), 194–207. <https://doi.org/10.1177/07419325060270040101>
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, (16), 34–52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P. et Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 19(84), 142–145. [http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446\\_2008\\_introduction\\_RQ\\_Exercer.pdf](http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008_introduction_RQ_Exercer.pdf)
- Bachand, Y. (2013). *Sentiment de compétence parentale, qualité de la relation d'attachement et la fonction paternelle d'ouverture sur le monde chez des pères d'enfant d'âge scolaire* (mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Baker, A. J. L. (2000). Making the promise of parent involvement a reality. *The high School Magazine*, 7(5), 14–17.

- Baker, D. P. et Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59(3), 156–166. <https://doi.org/10.2307/2112340>
- Bandura, A. (1977). Self-reinforcement: The power of positive personal control. Dans P. G. Zimbardo et F. L. Ruch (dir.), *Psychology and life, 9th ed.* Glenview, IL: Scott Foresman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). Bruxelles, FR: De Boeck.
- Bandura, A. (2007). Albert Bandura. Dans G. Lindzey et W. M. Runyan (dir.), *A history of psychology in autobiography, Vol. 9* (p. 43–75). American Psychological.
- Bastien, N., Chenard, P., Doray P. et Laplante, B. (2013). *L'accès à l'université : le Québec est-il en retard ?* (Note du CIRST 2013-01). Montréal, QC: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté.* Québec, QC: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Berlin, N., Lévy-Garboua, L. et Montmarquette, C. (2012). *L'influence de l'origine sociale sur le niveau d'aspiration et la réussite scolaire.* Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- Bouchard, J.-M. (1999). Famille et savoirs à partager : des intentions à l'action. *Apprentissage et socialisation*, 19(2), 47–57.

- Bouchard, J.-M. (2002). Partenariat et agir communicationnel. Dans V. Guerdan, J.-M. Bouchard et M. Mercier (dir.), *Partenariat chercheurs, praticiens, familles* (p. 115–130). Montréal, QC: Logiques
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (2<sup>e</sup> partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41–48.
- Bourdages, C. et Chouinard, R. (1992). *L'élève et la signification de son plan d'intervention spécialisé*. Montréal, QC: Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Service des études.
- Bourque, D. (2008). *Concertation et partenariat : entre levier et piège du développement des communautés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)* [Rapport final]. [https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419\\_Rapport-integration-UQAM\\_recherche\\_Boutin-Bessette.pdf](https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf)
- Brossard, L. et Laroche, R. (1994). Le partenariat ou une école en relation avec son milieu. *Vie pédagogique*, 87, 19–39.
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants : regards croisés de parents et d'ICSI* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Chatenoud, C., Kalubi, J. C. et Paquet, A. (2014). *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme*. Québec : Éditions Nouvelles.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337. <https://www.jstor.org/stable/20152340>

- Coladarci, T. et Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90(4), 230–239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>
- Coleman, P. K. et Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47–85. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448>
- Commission Scolaire de Montréal. (2005). *Le plan d'intervention adapté : Une démarche concertée pour la réussite de tous les élèves*. Service des ressources éducatives, Secteur de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. <http://www.csdm.qc.ca/sassc/Documents/DepliantPIA.pdf>.
- Commission scolaire des Vals de Cerfs. (2007). *Le plan d'intervention : le guide de l'élève*. Le comité Consultatif des Services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (CCSEHDAA). <http://www.csvdc.qc.ca/IMG/pdf/GuideEleves-2-2.pdf>
- Dale, P. (2004). 'Like a fish in a bowl': parents' perceptions of child protection services. *Child Abuse Review*, 13(2), 137–157. <https://doi.org/10.1002/car.837>
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Dauber, S. L. et Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans N. F. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 53–71). Albany, NY: State University of New York Press.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). *Les fondements de l'éducation*. Montréal: Éditions Multimondes.
- Deniger, M., Roy, G., Brouillette, V. et Berthelot, J. (2002). La nouvelle gouverne scolaire au Québec : acteurs et enjeux. *Lien social et Politiques*, (48), 115–127. <https://doi.org/10.7202/007896ar>
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 3(1/2), 30–47.

- Deslandes, R. (2001). La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 73–97). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2002, 25-28 juin). *Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires*. Communication présentée dans le cadre du Symposium UQTR-ULB-UCO sur « La notion de compétence en éducation : Fonctions et enjeux », Université Catholique de l'Ouest, Angers.
- Deslandes, R. (2003). Croyances des parents et leur rôle dans la prédiction de la décision de s'impliquer. *Fenêtres sur cours, L'école en débats*, (numéro spécial), 78–79.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326–346). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2006a, 19-20 janvier). *Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires*. Communication présentée lors du Colloque CSQ : « Les états généraux sur l'éducation, Dix ans après : L'accès, la réussite et l'égalité : constats et perspectives d'avenir », Québec.
- Deslandes, R. (2006b). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Options CSQ, hors série*(1), 145–167.  
[http://www.cours.fse.ulaval.ca/distance/fichier/ADS-1902\\_e11/Collaboration\\_ecole\\_famille\\_1831.pdf](http://www.cours.fse.ulaval.ca/distance/fichier/ADS-1902_e11/Collaboration_ecole_famille_1831.pdf)
- Deslandes, R. (2012, avril). Établir de réelles communautés d'apprentissage : enjeux et partenariats pour les acteurs. Actes du colloque Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20(1), 63. [https://ripph.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/20-1-2012-Revue\\_colloque\\_vie\\_educative\\_tr-1.pdf](https://ripph.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/20-1-2012-Revue_colloque_vie_educative_tr-1.pdf)
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001a). L'école et ses liens avec la communauté. *Le Point en administration scolaire*, 4(1), 13–17.



- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001b). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés* [Rapport de recension des écrits]. CQRS-MEQ action concertée. <https://docplayer.fr/42742500-La-creation-d-une-veritable-communaute-educative-autour-de-l-eleve-une-intervention-coherente-et-des-services-mieux-harmonises-rapport-de-recherche.html>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003, fév./mars). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie pédagogique, Dossier Aider les élèves à construire leur avenir : une responsabilité collective*, (126), 27–30. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22588>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R. et Morin, L. (2002). *Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants*. Communication présentée lors de la 6<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 3–7. <http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=165>
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208–217. <https://doi.org/10.1037/h0087117>
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Dornbusch, S. M. et Ritter, P. L. (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. Dans S. L. Christenson et J. C. Conoley (dir.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (p. 111–124). Maryland: The National Association of School Psychologists.

- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Dumaret, A.-C., Mackiewicz, M.-P. et Bittencourt-Ribeiro, F. (2007). Évaluation en protection de l'enfance : croiser les points de vue des acteurs dans une approche pluridisciplinaire. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (3).  
<http://journals.openedition.org/sejed/350>
- Dumbrill, G. C. (2006). Parental experience of child protection intervention: A qualitative study. *Child Abuse & Neglect*, 30(1), 27–37.  
<https://crpalaska.org/wp-content/uploads/2014/02/parentxp.pdf>
- Epstein, J. L. (1986, janvier). Parents' reactions to teacher practices of parents involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277–294.  
<https://www.jstor.org/stable/1001545>
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1–2), 99–126. [https://doi.org/10.1300/J002v15n01\\_06](https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06)
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnership. Dans M. Alkin (dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (p. 1139–1151). New York, NY: MacMillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School-family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2004). *Partenariat école, famille et communauté : une approche basée sur la recherche* (Traduction libre autorisée de Rollande Deslandes). Journée Collaboration École-Famille-Communauté. Trois-Rivières, QC: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Favre, D. (2001). Employeurs et « usagers » en crèche parentale : une place paradoxale ! *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 4(46), 59–70.  
<https://doi.org/10.3917/lett.046.0059>
- Fleiss, J. L., Levin, B. et Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3e éd.). Hoboken, NJ: Wiley.

- Fortier, J. (2009). *Contribution de la concertation à la démocratisation de la gestion municipale : le cas de la ville de Trois-Rivières* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541–560. <https://doi.org/10.7202/031810ar>
- Gohier, C. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3<sup>e</sup> édition (p. 11–33). Montréal: ERPI.
- Goupil, G., Tassé, M., Mainguy, É, Horth, R., Lévesque, J-Y., Doré, C. *et al.* (2000, mai). Analyse des plans d'intervention personnalisés. Actes du Colloque Recherche Défi 2000. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 11(no spécial), 46–49.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53(1), 87–97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. et Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417–435. <https://doi.org/10.3102/00028312024003417>
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. et Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287–294. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T. et Sandler H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. Dans E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding et H. J. Walberg (dir.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (p. 40–56). New York, NY: Teachers College Press.
- Institut de la statistique du Québec. (2010, octobre). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010). La pondération et le plan de sondage dans l'ÉLDEQ : Document de référence.*  
[https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/informations\\_chercheurs/documentati on technique/Document de reference ponderations.pdf](https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/informations_chercheurs/documentati on technique/Document de reference ponderations.pdf)
- Jerusalem, M. et Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. Dans A. Bandura (dir.), *Self-efficacy in changing societies* (p. 177–201). New York, NY: Cambridge University Press.
- Johnston, C. et Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167–175. <https://psych-parentinglab.sites.olt.ubc.ca/files/2018/02/PSOC-Johnston-and-Mash.pdf>
- Kalubi, J.-C. (2003, 21-22 mai). *Communautés d'apprentissage : enjeux culturels dans les relations entre parents et professionnels.* Communication présentée dans le cadre du Congrès de l'AIFREF tenu à Leuven, Belgique.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209–233). Saint-Laurent, QC: ERPI.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notions et étapes. Dans J. P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49–65). Sillery, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C., Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (1996). Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 9–28.

- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2010, 21-24 juillet). *Impliquer les parents pour améliorer les performances scolaires des élèves : qu'en pensent les directions d'école, les enseignants et les parents ?* Présentation dans le cadre de la Conférence internationale Éducation économie et société tenue à Paris.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5–19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation & Formation*, (e-297), 33–48.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525–543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Lent, R. W. et Vignoli, E. et Blanchard, S. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : Considérations théoriques et pratiques (S. Blanchard, trad.). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57–90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Dans D. Brown and Associates (dir.), *Career choice and development* (4<sup>e</sup> éd., p. 255–311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Loi sur l'instruction publique [LIP].* (1988).  
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>
- Lynch, E. C. et Beare, P. L. (1990). The quality of IEP objectives and their relevance to instruction for students with mental retardation and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 11(2), 48–55.  
<https://doi.org/10.1177/074193259001100207>

- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. et Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Manscill, C. K. et Rollins, B. C. (1990). Adolescent self-esteem as an intervening variable in the parental behavior and academic achievement relationship. Dans B. K. Barber et B. C. Rollins (dir.), *Parent-adolescent relationships* (p. 95–119). New York, NY: University Press of America.
- Marcotte, J., Fortin, L., Cloutier, R., Royer, É. et Marcotte, D. (2005). Évolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 47–56. <https://doi.org/10.7202/1017528ar>
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417–430. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417>
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. et Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299–316. <https://doi.org/10.1177/001440290607200303>
- Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. et Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549–576. <https://doi.org/10.3102/00346543072004549>
- Maulini, O. (1997). *Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes des relations familles-écoles* [Document inédit]. Université de Genève.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec* [Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée]. COPEX.

- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec: Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, Enseignement primaire* (version approuvée). Québec: Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2002). *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Québec: Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003b). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Québec: Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2004). *Le plan d'intervention...au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7053.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2019). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*.  
[https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERPSFQB153-60061960630gZ\\_2k&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=MEES&p\\_id\\_ss\\_domn=825&p\\_id\\_raprt=3606](https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERPSFQB153-60061960630gZ_2k&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Des conditions pour mieux réussir. Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/PlanActionEHDAA.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDAA.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire, Québec*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2010). *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/RencontrePartEduc\\_DocAppuiReflexion\\_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Canevas de plan d'intervention commun pour faciliter la concertation et le suivi des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*.  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1881>
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Morgan, D. (1981). Characteristics of a quality IEP. *Education Unlimited*, 3(3), 12–17.
- Murdoch, J., Doray, P. Comoé, É., Groleau, A. et Kamanzi, P. C. (2012). Les inégalités sociales et scolaires d'accès à l'enseignement supérieur canadien. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 91–115). Bruxelles: De Boeck.



- Nanhou, V., Desrosiers, H. et Belleau, L. (2013, septembre). La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents. *Institut de la statistique du Québec : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, 7(3), 1–20.  
<https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/collaboration-parent-ecole.pdf>
- Normandeau, S. et Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151–172. <https://doi.org/10.7202/032032ar>
- Odier-Guedj, D. et Chatenoud, C. (2014). Les parents et la scolarisation des enfants ayant un TSA. Dans C. Chatenoud, J.-C. Kalubi et A. Paquet (dir.), *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme : comprendre, soutenir et agir autrement* (p. 159–175). Québec: Éditions Nouvelles.
- Pagé, C. (2012). *Perceptions et attentes d'enseignants du primaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans l'élaboration des plans d'intervention* (Mémoire). Université de Montréal.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz.
- Phelps, L. (1999). Low level lead exposure: Implication for research and practice. *School Psychology Review*, 28(3), 477–492.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085979>
- Platt, D. (2007). Congruence and co-operation in social workers' assessments of children in need. *Child and Family Social Work*, 12(4), 326–335.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00473.x>
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369–378.  
<https://doi.org/10.7202/900420ar>
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: Presses universitaires de France.

- Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2000, avril). *Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model*. Communication présentée au symposium « Parental involvement: The perspectives of multiple stakeholders » de l'American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA.
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40(3), 437–453. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1987.tb00609.x>
- Scott-Jones, D. (1987). Mother-as-teacher in the families of high- and low-achieving low-income Black first-graders. *The Journal of Negro Education*, 56(1), 21–34. <https://doi.org/10.2307/2295380>
- Sellenet, C. (2006). *Les assistantes maternelles : De la garde à l'accueil éducatif*. Paris: L'Harmattan.
- Serbati, S., Gioga, G. et Milani, P. (2012). Évaluer pour mieux intervenir : évaluer les résultats et les processus pour améliorer les pratiques d'intervention auprès des familles négligentes. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 74–94. <https://doi.org/10.7202/1012802ar>
- Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal-striving: When personal goals correctly represent the person. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook and of self-determination research* (p. 65–86). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Simon, B. S. (2000). *Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student Success* (Thèse de doctorat). Johns Hopkins University, Baltimore.
- Smith, S. W. (1990). Comparison of individualized education programs (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 24(1), 85–100. <https://doi.org/10.1177/002246699002400107>
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* (Essai doctoral). Université du Québec à Montréal.

- Stainback, S. et Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stoner, J. B. et Angell, M. E. (2006). Parent perspectives on role engagement: An investigation of parents of children with ASD and their self-reported roles with education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 177–189. <https://doi.org/10.1177/10883576060210030601>
- Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A., Gascon, H. et Marier Deschênes, P. (2012). Déficience, scolarité, parentalité : comment s'organise la complémentarité des services ? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 5–12. <https://doi.org/10.7202/1011596ar>
- Toujikova, V. (2012). *L'analyse lexico-sémantique comparative des mots et de la notion « État/gosudarstvo » dans les langues française et russe* (Dissertation doctorale). Université de Lorraine, France.
- Touzard, H. (2006). Consultation, concertation, négociation. Une courte note théorique. *Négociations*, 1(5), 67–74. <https://doi.org/10.3917/neg.005.0067>
- Vallerand, R. J. et Hess, U. (dir.). (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Van Reusen, A. K. (1998). Self-advocacy strategy instruction: Enhancing student motivation, self-determination, and responsibility in the learning process. Dans M. L. Wehmeyer et D. J. Sands (dir.), *Making It Happen: Student Involvement in Education Planning, Decision-Making, and Instruction* (p. 133–152). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Vérificateur général du Québec. (2004). Aide aux élèves en difficulté : Vérification menée auprès du ministère de l'Éducation, de commissions scolaires et d'établissements publics d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Dans *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004. Tome 1* (chap. 2, p. 13–44). [https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/2003-2004-T1/fr\\_Rapport2003-2004-T1-Chap02.pdf](https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/2003-2004-T1/fr_Rapport2003-2004-T1-Chap02.pdf)

Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104.

Warzée, A., Le Goff, F., Mandon, G., Souchet, C., Lesage, G., Bresson, P., Sallé, J. et Thomas, N. (2006, oct.). *La place et le rôle des parents dans l'école* (Rapport n° 2006-057). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. <https://www.vie-publique.fr/rapport/28711-la-place-et-le-role-des-parents-dans-lecole>