

## Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	v
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures.....	x
Liste des sigles et des abréviations.....	xi
Remerciements.....	xii
Introduction.....	13
Chapitre 1.....	15
La problématique.....	15
1.1 Les orientations ministérielles en matière d'adaptation scolaire.....	15
1.2 La réussite scolaire et les élèves à risque.....	18
1.3 La collaboration école-famille-communauté.....	21
1.4 Le plan d'intervention.....	30
1.5 Questions de recherche.....	35
Chapitre 2.....	39
Le cadre théorique.....	39
2.1 La participation parentale.....	40
2.2 Le processus de la participation parentale.....	43
2.3 La collaboration école-famille.....	47
2.4 Les diverses formes de collaboration.....	50
2.4.1 L'information mutuelle et la consultation.....	51
2.4.2 La coordination et la concertation.....	52
2.4.3 La coopération et le partenariat.....	53
2.4.4 La cogestion et la fusion.....	55
2.5 Les élèves à risque en milieu scolaire.....	55
2.6 La démarche du plan d'intervention.....	60
2.7 Le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque.....	64
2.8 Objectifs de recherche.....	70
2.8.1 Objectif général.....	70
2.8.2 Objectifs spécifiques.....	70
Chapitre 3.....	71
La méthodologie.....	71
3.1 L'approche qualitative.....	71
3.2 Les participants.....	72
3.3 L'instrument de collecte de données.....	74
3.3.1 La pré-expérimentation du protocole d'entrevue.....	79

3.4	Le déroulement de la collecte de données.....	79
3.5	Le type d'analyse.....	80
3.6	Les limites de la recherche.....	81
3.7	Les considérations éthiques.....	83
Chapitre 4.....		84
Présentation des résultats.....		84
4.1	Présentation des données sociodémographiques.....	84
4.2	La participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.....	88
4.2.1	Les perceptions des enseignants.....	88
4.2.2	Les perceptions des parents.....	92
4.3	La collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.....	98
4.3.1	Les perceptions des enseignants.....	99
4.3.2	Les perceptions des parents.....	104
4.4	Les rencontres d'élaboration et de suivi du plan d'intervention.....	110
4.4.1	Les perceptions des enseignants.....	110
4.4.2	Les perceptions des parents.....	115
4.5	La réussite scolaire des élèves à risque.....	119
4.5.1	Les perceptions des enseignants.....	119
4.5.2	Les perceptions des parents.....	123
4.6	Commentaires et suggestions des enseignants et des parents.....	127
Chapitre 5.....		128
Discussion des résultats.....		128
5.1	La participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.....	128
5.2	La collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.....	134
5.3	La réussite scolaire des élèves à risque.....	144
5.4	Les attentes des enseignants et des parents.....	148
Conclusion.....		153
Bibliographie.....		160
Annexe 1	Questionnaire des enseignants.....	169
Annexe 2	Questionnaire des parents.....	175
Annexe 3	Formulaire de consentement.....	180

## Liste des tableaux

Tableau 1	Les règles de base pour favoriser une collaboration école-famille positive et efficace.....	69
Tableau 2	Les caractéristiques des participants.....	75
Tableau 3	Les différents niveaux de collaboration et leurs indicateurs.....	77
Tableau 4	Les objectifs de recherche selon le cadre théorique dans les questions d’entrevues.....	78
Tableau 5	Les caractéristiques des enseignants-répondants.....	85
Tableau 6	Les caractéristiques des parents-répondants.....	87
Tableau 7	Les personnes présentes lors de l’élaboration ou du suivi du plan d’intervention, entrevues des enseignants.....	100
Tableau 8	Les personnes présentes lors de l’élaboration ou du suivi du plan d’intervention, entrevues des parents.....	106
Tableau 9	Le nombre de rencontres concernant le plan d’intervention, entrevues des enseignants.....	111
Tableau 10	Le nombre de rencontres concernant le plan d’intervention, entrevues des parents.....	116
Tableau 11	La classification des répondants selon les diverses formes de collaboration.....	141
Tableau 12	Les commentaires et les suggestions des enseignants et des parents.....	150

## Liste des figures

Figure 1	Le processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Walker et al., 2005).....	44
Figure 2	Les diverses formes de collaboration (Larivée, 2010a).....	51
Figure 3	Les phases du plan d'intervention (Gouvernement du Québec, 2004).....	61
Figure 4	Les facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2003).....	65
Figure 5	Le degré de collaboration école-famille au regard du plan d'intervention de l'élève à risque.....	143

## Liste des sigles et des abréviations

COPEX: comité provincial de l'enfance exceptionnelle

DA: difficulté d'apprentissage

ÉHDAA: élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

MEQ: ministère de l'Éducation du Québec

MELS: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

PI: plan d'intervention

SC: service de consultation offert par l'orthopédagogue

SDI: service direct à l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire

SDE: service direct à l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire

TDAH: trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

## **Remerciements**

La réalisation de ce mémoire fut un processus exigeant qui a pu voir le jour grâce au soutien et aux encouragements constants de mon entourage.

J'exprime tout d'abord mes remerciements à mon directeur de recherche, monsieur Serge J. Larivée, professeur agrégé au département de psychopédagogie et d'andragogie, pour son encadrement, sa disponibilité, son dévouement et son appui tout au long de cette étude. De la même façon, je le remercie pour ses recommandations si précieuses ainsi que pour les moments de réflexion que nous avons partagés et qui m'ont servie à alimenter cette recherche.

Je remercie également les autres membres du jury pour leurs suggestions qui m'ont permis d'améliorer la qualité de ce travail.

J'adresse ensuite mes remerciements à toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche, notamment les parents et les enseignants. De plus, je remercie les directeurs d'école qui m'ont autorisée à réaliser cette étude dans leur établissement scolaire.

Un immense merci à ma famille, mon conjoint, Gérard, mes enfants, Marie-Ève et Frédéric, pour leur patience et leur compréhension.

## Introduction

Face à l'enjeu de la réussite scolaire pour tous, s'impose depuis plusieurs années, le modèle du partenariat avec les familles et, plus encore, sa nécessité en cas de difficulté scolaire de l'enfant (Périer, 2007). Effectivement, des efforts considérables sont déployés pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Au Québec, tant au primaire qu'au secondaire, un grand nombre d'élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. Il apparaît que ces élèves représentent désormais la catégorie des élèves dits « à risque ». Toutefois, les recherches sur le sujet sont nombreuses et le terme « à risque » correspond à un ensemble de facteurs très diversifiés (Tessier et Schmidt, 2007). Par conséquent, la définition des élèves à risque en milieu scolaire n'est pas toujours présentée clairement (Vérificateur Général du Québec, 2004).

Malgré les mesures mises en place par le gouvernement du Québec (1999b; 2003; 2009a) pour améliorer la réussite scolaire des élèves à risque, la problématique du décrochage scolaire demeure un défi de grande envergure. Afin de relever ce défi, la collaboration école-famille-communauté semble être un moyen pertinent puisque la littérature scientifique confirme qu'elle est essentielle, voire primordiale à la réussite éducative, scolaire et sociale des élèves, notamment avec ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. D'ailleurs, cette collaboration est de plus en plus sollicitée dans les écoles puisque l'enfant est davantage placé au centre des relations entre la famille l'école et la communauté. Selon Kalubi et Lesieux (2006), la collaboration entre parents et enseignants apparaît comme un processus au sein duquel ces acteurs s'approprient des stratégies qui les aident à actualiser leurs compétences et à offrir un meilleur soutien à l'élève à risque.

Par conséquent, afin de favoriser une plus grande participation parentale et ainsi intensifier la collaboration entre les enseignants du primaire et les parents d'élèves à risque, nous avons recours au plan d'intervention puisqu'il représente l'outil privilégié en milieu scolaire pour répondre aux besoins de l'élève en difficulté dit « à risque ».

Effectivement, la mise en oeuvre du plan d'intervention est l'occasion idéale pour l'école d'établir des relations collaboratives avec les parents et ainsi favoriser la réussite scolaire de l'élève à risque.

Cette recherche vise donc 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 école-famille dans le cadre de l'élaboration et du suivi des plans d'intervention.

Nous retrouvons tout d'abord dans le premier chapitre, la problématique de la recherche où nous donnons un bref aperçu des orientations ministérielles des dernières années en matière d'adaptation scolaire, ce qui nous conduira à porter une attention particulière à la réussite scolaire et les élèves à risque. Nous abordons par la suite le thème de la collaboration école-famille-communauté qui s'inscrit au cœur de la recherche suivi de la présentation du plan d'intervention. Nous terminons ce chapitre en posant quelques questions de recherche.

En ce qui concerne le deuxième chapitre, il établit le cadre théorique de la recherche définissant ainsi les concepts s'y rattachant: la participation parentale, la collaboration école-famille, les élèves à risque en milieu scolaire, le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque. Nous terminons ce chapitre en exposant les objectifs de la recherche.

Dans le troisième chapitre, nous traitons de la méthodologie qui a été suivie pour réaliser cette recherche. Nous présentons le type de recherche, le choix des participants visés, l'instrumentation utilisée, le déroulement de la collecte de données puis le type d'analyses auquel nous avons eu recours. Finalement, nous terminons ce chapitre en abordant les considérations éthiques de la recherche.

Finalement, dans le quatrième et cinquième chapitre, nous retrouvons la présentation des résultats suivie de la discussion, de la synthèse et de la conclusion de la recherche.



## Chapitre 1

### La problématique

Dans ce premier chapitre, nous présentons la problématique de recherche qui est divisée en quatre points. Dans un premier point, nous exposons divers documents ministériels dans lesquels, depuis plusieurs années, est exprimé le souhait d'établir une étroite collaboration entre l'école et la famille. Dans un deuxième point, nous portons une attention particulière à la réussite scolaire et aux élèves en difficulté dits « à risque » au primaire. Dans un troisième point, nous abordons le concept de la collaboration école-famille-communauté qui est désormais un fait reconnu dans la documentation scientifique puisqu'elle constitue un facteur déterminant pour la réussite scolaire, notamment celle des élèves à risque (Bouchard, Talbot, Pelchat et Boudreault, 1996*a*; 1996*b*; Deslandes, 1999, 2006, 2010; Deslandes et Bertrand, 2001; Larivé, Kalubi et Terrisse, 2006; St-Laurent, 2002). Finalement, dans un quatrième point, nous traitons du plan d'intervention qui représente un outil de communication, de planification et de concertation visant à mieux répondre aux besoins des élèves à risque en vue de favoriser leur réussite scolaire en mettant à contribution tous les partenaires concernés, notamment les parents de l'élève.

#### 1.1 Les orientations ministérielles en matière d'adaptation scolaire

Au Québec, en 1976, paraît le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Ce rapport dénonce la séparation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial, et l'intolérance de plus en plus grande du milieu scolaire régulier face aux élèves qui diffèrent de la normalité (Goupil, 2007). Il apparaît que les difficultés attribuées aux élèves sont parfois éloignées de la réalité scolaire. Ce rapport prône une approche systémique mettant l'accent sur les besoins et les capacités de l'élève et tenant compte du milieu dans lequel il évolue (Gouvernement du Québec, 2010*a*). Le comité recommande alors la mise en place d'un système intégré de mesures éducatives : le système en cascade. Nous y retrouvons huit niveaux où des mesures

spéciales sont utilisées uniquement lorsqu'il n'est plus possible de répondre aux besoins de l'élève dans un cadre régulier. C'est ainsi que, dans ce système, s'organisent désormais les services aux élèves en difficulté. En favorisant la scolarisation dans la classe ordinaire, le système en cascade propose trois niveaux d'aide avec service ressource pour l'enseignant et à l'élève en difficulté (Trépanier, 2005). Dès lors, le concept d'intégration fait son apparition dans les milieux scolaires.

C'est en 1978, sur la base du rapport COPEX, que s'élabore la première politique ministérielle en adaptation scolaire. Celle-ci fait ressortir l'importance de l'intégration scolaire comme moyen de favoriser l'intégration sociale. Elle préconise la prévention et l'utilisation de mesures diversifiées d'aide aux élèves en difficultés (Gouvernement du Québec, 2010a).

En 1988, la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2010b) apporte plusieurs modifications importantes quant aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). Les commissions scolaires ont dorénavant l'obligation d'adapter les services éducatifs en fonction des besoins et des capacités des élèves, tout en priorisant la classe ordinaire. Mentionnons également l'instauration des plans d'intervention qui vise avant tout l'adaptation des services en classe ordinaire pour chaque élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. À cet effet, l'article 96.14 (Gouvernement du Québec, 2010b) comporte l'obligation, pour le directeur d'école, de rédiger un plan d'intervention pour les ÉHDAA et si nécessaire pour les élèves à risque.

En 1997, l'énoncé de politique, *L'école, tout un programme*, donne les grandes orientations de la réforme de même que les voies d'action privilégiées pour atteindre les objectifs visés dans le cadre de cette réforme. « Prendre le virage du succès » est le slogan retenu pour promouvoir cette réforme éducative qui a pour visée principale la réussite de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2002).

En 1999, la politique de l'adaptation scolaire s'ajuste à ce contexte dont l'orientation fondamentale de celle-ci a pour but d'aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (Gouvernement du Québec, 1999*a*). Parallèlement au contenu global du programme de formation de l'école québécoise et en tenant compte de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation a également élaboré un plan d'action en matière d'adaptation scolaire. Ce plan d'action comporte entre autres six voies qui ont pour but de guider les interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et qui sont les suivantes (Gouvernement du Québec, 1999*b*) :

- la première voie d'action vise la prévention des difficultés d'apprentissage;
- la seconde voie propose aux intervenants l'adaptation des services éducatifs;
- la troisième voie convie les milieux à organiser les services éducatifs en fonction des besoins des élèves en difficulté et accorde une place importante à l'intégration en classe ordinaire;
- la quatrième voie encourage les intervenants à créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, puis avec ses parents, les organismes de la communauté et les partenaires qui travaillent auprès de ces jeunes;
- la cinquième voie demande de porter une attention spéciale aux élèves à risque plus particulièrement à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Elle vise également à aider les intervenants à acquérir une vision globale et intégrée des difficultés d'apprentissage et des moyens d'intervenir auprès des élèves;
- la sixième voie incite les milieux à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves afin d'assurer la qualité des services.

Dans ce plan d'action, plusieurs voies attirent notre attention, puisqu'il vise d'abord et avant tout la prévention des difficultés d'apprentissage et qu'il s'intéresse aux élèves à risque, tout spécialement à ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. Il recommande aussi d'encourager les milieux scolaires à favoriser une plus grande collaboration école-famille-communauté. En effet, tant dans la politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999*a*) que dans le cadre de référence pour guider l'intervention (Gouvernement du Québec, 2003), le processus de soutien à l'enfant en

difficulté est considéré comme nécessitant des relations partenariales avec les parents (Larivée et al., 2006). De ce fait, la quatrième voie d'action de la politique de l'adaptation scolaire incite plus que jamais les intervenants à construire une véritable communauté éducative.

## **1.2 La réussite scolaire et les élèves à risque**

Depuis de nombreuses années, le gouvernement et les milieux scolaires consacrent des ressources importantes à la persévérance scolaire, mais trop de jeunes quittent encore l'école sans diplôme ni qualification. L'urgence d'agir a été maintes fois évoquée au cours des derniers mois, notamment lors de la tenue des Assises régionales sur la persévérance scolaire (Gouvernement du Québec, 2009a). Par ailleurs, l'école ne peut plus à elle seule assumer la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaire; les raisons de l'abandon prennent souvent forme à l'extérieur des écoles et il sera difficile de progresser sans la collaboration étroite des parents et de la communauté (Gouvernement du Québec, 2009a).

Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau en soi, mais il est de plus en plus présent dans la littérature scientifique puisque les connaissances actuelles montrent que les conséquences associées au décrochage scolaire sont lourdes et nombreuses tant pour le jeune que pour la société (Gingras, 2010). Il est d'ailleurs montré que les décrocheurs ont de la difficulté à s'insérer sur le marché du travail et à garder un emploi : ils présentent un taux de chômage presque deux fois plus élevé que celui de la moyenne nationale (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin, 2007).

Dans le guide de prévention pour les élèves à risque au primaire (Potvin et Lapointe, 2010), il est mentionné qu'en 2006-2007, dans l'ensemble du Québec, 29 % des élèves du secondaire sont sortis de l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires après cinq ans; certains d'entre-eux ont quitté l'école et ne se sont pas réinscrit l'année suivante. Selon l'étude de Lessard et al. (2007) qui visait à identifier les facteurs de risque d'abandon scolaire des décrocheurs et de décrire leurs cheminements dans leurs

milieux de vie, les résultats montrent que le processus d'abandon scolaire est complexe et implique, à la fois, des facteurs personnels, familiaux et scolaires qui prennent racine pendant l'enfance, soit dans la famille ou à l'école. En ce sens, les auteurs de cette étude soulignent que les problèmes vécus dans le milieu familial contribuent pour certains décrocheurs à tracer leur cheminement vers l'abandon. « *Il en est ainsi parce que, pour plusieurs, ces facteurs sont présents avant même l'entrée de l'enfant à l'école et continuent d'influencer l'individu tout au long de son cheminement* » (Lessard et al., 2007, p. 659).

Récemment, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a élaboré un plan d'action visant la persévérance et la réussite scolaire : *L'école j'y tiens!* (Gouvernement du Québec, 2009a). Cette stratégie d'action tient compte des défis particuliers des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et a pour objectif d'hausser le taux de diplomation ou de qualification à 80 % chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020. Cet objectif exige une mobilisation concertée de tous les acteurs de manière à ce que la réussite des élèves soit soutenue par un effort collectif, et ce, par le biais de treize voies de réussite (Gouvernement du Québec, 2009a). Parmi ces treize voies de réussite, cinq d'entre elles concernent l'ordre d'enseignement primaire :

4<sup>e</sup> voie : préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté;

5<sup>e</sup> voie : réduire le nombre d'élèves par classe au primaire;

6<sup>e</sup> voie : réduire les retards d'apprentissage au primaire;

7<sup>e</sup> voie : renforcer la stratégie d'intervention, Agir autrement;

9<sup>e</sup> voie : augmenter l'offre des activités parascolaires, sportives et culturelles.

Ces voies de réussite sont en continuité avec les voies d'action proposée par la politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999a). De fait, la quatrième voie recommande de préparer l'entrée à l'école des élèves à risque. Ainsi, cette voie rejoint bien la première voie du plan d'action en adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999b) qui visait la prévention des difficultés d'apprentissage où il était recommandé

d'intervenir rapidement dès l'apparition d'une difficulté. Quant à la sixième voie, il est demandé de réduire les retards d'apprentissage au primaire puisqu'ils accroissent de façon importante le risque de décrochage au secondaire. Nous constatons alors que cette voie est en continuité avec la cinquième voie du plan d'action en adaptation scolaire qui recommandait de porter une attention spéciale aux élèves à risque, notamment à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1999b).

Malgré tous les efforts déployés jusqu'à ce jour pour améliorer la réussite scolaire, un grand nombre d'élèves quittent l'école prématurément. En plus de ceux-ci, il ne faut pas oublier les élèves qui sont en situation de retard scolaire, c'est-à-dire ceux qui ont redoublé au moins une fois, car environ 65 % de ces élèves seront en situation de décrochage scolaire (Gouvernement du Québec, 2009a). En ce sens, le rapport du Vérificateur général (2004) corrobore ces données en stipulant que les jeunes qui abandonnent l'école sont surtout ceux ayant des difficultés d'apprentissage.

Dans le réseau public, selon les données provisoires du MELS (2010a), les élèves en difficulté représentent 82 % de l'effectif des élèves en difficulté et des élèves handicapés (préscolaire, primaire et secondaire). À l'ordre d'enseignement primaire, pour un total de 76 804 ÉHDAA, nous y retrouvons 62 412 élèves en difficulté dits « à risque », soit 81,26 % de la clientèle en adaptation scolaire.

À partir de ces constats, il importe de prendre davantage en considération la situation des élèves à risque et de maximiser les interventions en leur direction afin d'augmenter leurs chances de réussite avant qu'il ne soit trop tard. Potvin et Paradis (2000) abondent dans le même sens lorsqu'ils affirment qu'il faudrait commencer plus tôt l'intervention préventive puisque le phénomène du décrochage scolaire peut être l'aboutissement d'un long processus débutant dès les premières années de scolarisation (Gingras, 2010).

Tel que mentionné précédemment, l'école ne peut plus à elle seule assumer la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaire. Dès lors, il apparaît essentiel d'établir une plus grande collaboration école-famille, et ce, afin de

favoriser la réussite scolaire de l'élève à risque. En ce sens, la participation des parents à l'égard de la formation que reçoivent leurs enfants à l'école constitue un des facteurs déterminants pour leur réussite (Deslandes, 2010).

L'enjeu de la réussite scolaire pour tous et l'interpénétration croissante entre les problèmes sociaux et scolaires, notamment dans les quartiers dits « sensibles », ont engendré la nécessité de la collaboration école-famille-communauté (Périer, 2007).

### **1.3 La collaboration école-famille-communauté**

La collaboration entre l'école, la famille et la communauté est de plus en plus préconisée dans les écoles québécoises puisque l'enfant est davantage placé au cœur des relations entre ces instances (Gouvernement du Québec, 2000). En effet, les parents sont invités à accompagner leur enfant tout au long de leur parcours scolaire et les enseignants sont conviés à favoriser la collaboration avec les familles. La structure familiale est cependant très différente d'il y a trente ans puisque les enfants d'aujourd'hui vivent dans des familles aux caractéristiques changeantes et variées. Quant à l'école, elle ne cesse de vivre des changements majeurs depuis la mise en place de la réforme. Ces deux milieux de vie que l'enfant fréquente sont donc invités à se rapprocher, et ce, en conjuguant leurs forces et leurs faiblesses afin d'établir un climat de confiance et une franche communication (Gouvernement du Québec, 2000).

Il est reconnu depuis de nombreuses années que la collaboration école-famille est déterminante dans le suivi scolaire et social de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2001). Néanmoins, en pratique, de nombreux obstacles nuisent à la collaboration école-famille, en l'occurrence, des horaires de travail non flexibles ou atypiques, une relation d'inégalité entre les enseignants et les parents, des problèmes de transport et de garderie reliés à la vie dans des quartiers défavorisés, auxquels s'ajoutent parfois des barrières associées à la langue et à la culture (Deslandes, 2006; Larivée et al., 2006). Pourtant, un bon nombre de chercheurs (Adelman, 1994; Bouchard et al., 1996a, 1996b; Deslandes, 1996, 1999, 2006, 2010; Deslandes et Bertrand, 2001; 2004; Deslandes et Morin, 2002;

Epstein, 1992, 2001; Goupil, 2004, 2007; Henderson et Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Kalubi et Lesieux, 2006; Kanouté, 2007; Larivée et al., 2006; Normandeau et Nadon, 2000; Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, et Royer, 1995; Saint-Laurent, 2002), ont travaillé sur le sujet et les résultats de recherche sur les effets de la collaboration école-famille sont éloquentes. Par conséquent, des relations positives entre les parents et les enseignants contribuent, entre autres, à un meilleur ajustement socioscolaire de l'enfant à l'école, à une meilleure estime de soi chez l'élève, à une plus grande assiduité dans les devoirs, à un meilleur rendement scolaire de l'élève, à une plus grande participation parentale, à un meilleur développement des compétences sociales chez l'enfant, et de plus, elles permettent à l'enfant de développer des attitudes plus positives envers l'école. Par conséquent, elles contribuent aussi à soutenir les parents dans leur rôle parental et à développer leur sentiment de compétence parentale dans l'aide à apporter à leur enfant (Deslandes, 2010). Malgré les nombreux avantages, la collaboration école-famille-communauté demeure un défi de grande envergure en raison de sa complexité.

En outre, la collaboration école-famille met forcément en avant plan la dynamique des relations interpersonnelles. D'après Houlier (2007), les relations qu'entretiennent les parents et les enseignants entre eux ont beaucoup évolué depuis que l'on entrevoit l'éducation de l'enfant comme étant une tâche partagée dont le principal responsable est le parent. L'auteur mentionne également qu'inviter les parents à s'impliquer davantage dans l'éducation de leur enfant est une incitation à participer à sa réussite éducative et scolaire. La communication devient donc la base d'une bonne relation entre les parents et les enseignants. Selon Sarrasin (2007), la communication est un échange d'opinions et d'informations entre deux ou plusieurs personnes qui peut devenir à certains moments une source de malentendu, d'interprétation, voire de conflit. « *Pourtant, l'intérêt même de la communication réside dans la capacité d'aller au-delà de ces différences et divergences pour faire place à des compromis, des ententes* » (Sarrasin, 2007, p. 42).

Pour d'autres auteurs tels que Gaumont et Turpin (2007), le but de la communication est la création et le maintien du lien, d'une entente entre des personnes ou entre des groupes



de personnes. La communication doit alors être vue et comprise en matière de relations et d'échanges. À cet effet, les auteurs ont déterminé six habiletés de base à développer :

- 1) questionner et favoriser l'ouverture pour engager un dialogue;
- 2) exprimer sa pensée en gestes et en mots (recadrer et reformuler);
- 3) donner et recevoir une rétroaction;
- 4) être à l'écoute de soi et de l'autre;
- 5) formuler ses intentions avec cohérence et observer leurs effets.

Selon ces auteurs, la communication vue sous cet angle favorise davantage les relations collaboratives entre les parents et les enseignants. Ainsi, la communication interpersonnelle s'établit avec son interlocuteur afin de bien faire passer le message dans le but de favoriser des échanges productifs. Dans certains cas, la capacité d'écoute est faible, les parents ont surtout besoin de s'exprimer et d'être entendus. Dans d'autres cas, les attitudes positives et le respect mutuel permettent aux enseignants et aux parents de trouver ensemble des objectifs et des stratégies afin de mieux répondre aux besoins de l'élève à risque. Il ne faut pas oublier que chaque personne a un cadre de référence unique, nous percevons tous les choses différemment; c'est pourquoi la communication est essentielle entre l'école et la famille (Côté, 1986).

Dans la littérature scientifique, la mise en place de partenariats entre l'école, la famille et la communauté demeure une question importante. Selon Archambault (2007), il s'agit de rapprocher les familles et l'école, et surtout, de travailler dans un sens bidirectionnel. Le Programme de soutien à l'école montréalaise (Gouvernement du Québec, 2009b) est destiné à des établissements identifiés en fonction de deux critères : le niveau socio-économique des familles et le niveau de scolarité de la mère. Ce programme touche particulièrement les élèves à risque d'éprouver des difficultés scolaires et il met en place des moyens facilitant le rapprochement entre la famille et l'école. Une des sept mesures de ce programme est de favoriser la collaboration de tous les parents au cheminement scolaire de leur enfant. Cette démarche implique tout d'abord l'établissement d'un climat de confiance qui permet d'assurer une meilleure compréhension mutuelle des

attentes respectives et une reconnaissance des forces et des compétences de chacun. Les parents doivent être considérés comme des partenaires à part entière dans la réussite de leur enfant (Gouvernement du Québec, 2009b). À travers les écrits, nous constatons cependant que l'écart peut être grand entre les valeurs, les perceptions et les attentes des familles et celles de l'école. D'ailleurs, de nombreux obstacles liés à la collaboration école-famille-communauté ont été recensés dans la littérature.

Effectivement, dans une étude de Deslandes et Morin (2002) qui visait à vérifier les attentes des parents et des enseignants à l'égard des uns et des autres, les résultats indiquent que les parents et les enseignants participant à l'étude ne sont pas sur la même longueur d'onde. Les enseignants désirent que les parents s'impliquent davantage auprès de leur enfant tandis que d'autres blâment et reprochent aux parents de ne pas éduquer correctement leur enfant. Quant aux parents, ils souhaitent collaborer davantage avec l'enseignant, mais ils se demandent comment faire pour y arriver. Ils s'attendent également à être soutenus dans les travaux réalisés à la maison. Certains parents se sentent comme des intrus à l'école et ils ont par ailleurs l'impression que les enseignantes les tiennent responsables des difficultés de leur enfant (Deslandes et Morin, 2002).

Or, il semble qu'une convergence dans les perceptions, les croyances et les attentes des parents et des enseignants à l'égard des uns et des autres favorise des relations école-famille harmonieuses et contribue au développement d'une vision commune de la réussite scolaire (Deslandes et Bertrand, 2001). Il convient toutefois de mentionner que l'établissement de relations harmonieuses est une tâche complexe où il faut tenir compte de la situation de la famille, de l'âge de l'enfant, du milieu éducatif, des attitudes des parents, des enseignants et de l'enfant lui-même (Miron, 2004). Par ailleurs, les parents et les enseignants ne représentent pas des groupes homogènes. « *Cela amène à relativiser les attentes de chacun et exige des relations de collaboration différenciées entre parents et enseignants, au regard des besoins et du développement des enfants* » (Larivée et al., 2006, p. 533).

Il est également montré que 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 les jeunes comme apprenants (Epstein, 2001). Cependant, c'est aux enseignants et à l'école que revient la responsabilité d'organiser des activités de collaboration qui visent à atteindre toutes les familles. Lorsque des programmes d'activités à volets multiples sont mis en œuvre, les parents s'engagent davantage (Henderson et Mapp, 2002; Paratte, Deslandes et Landry, 2008). Selon Epstein (2001), les parents affirment qu'ils participent à la scolarisation de leur enfant en fonction de leurs moyens et selon leurs propres pratiques, et qu'ils ont besoin à cet effet d'être soutenus par le personnel scolaire. D'autres parts, les enseignants se demandent si les parents sont réellement impliqués et s'ils le désirent vraiment (Paquin et Drolet, 2006). Les enseignants et les parents ont donc des perceptions différentes au regard de la collaboration école-famille.

Selon Crahay (2005), les perceptions tiennent compte des expériences passées et des connaissances générales que l'on a acquises antérieurement. Legendre (2005) abonde dans le même sens en soulignant que les perceptions sont issues d'un processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement; ce qu'un sujet perçoit ne dépend pas uniquement des stimulations de l'objet, mais aussi de ses connaissances et de ses attentes. *« Comme la perception implique une interaction dynamique entre l'individu et la réalité objective, elle est fortement influencée par les caractéristiques de celui qui perçoit; les individus étant très différents les uns des autres, il n'est pas surprenant que leurs perceptions divergent très souvent »* (Côté, 1986, p. 117). Il est effectivement démontré scientifiquement que plusieurs déterminants internes peuvent influencer les perceptions d'une personne; les plus importants sont ses attentes, sa motivation, ses sentiments et son appartenance culturelle (Côté, 1986; Legendre, 2005). *« Les attentes d'un individu constituent le facteur qui détermine le plus fortement l'ordre et la direction qu'il donnera à ses expériences perceptuelles »* (Côté, 1986). Ainsi, notre perception (ou notre vision personnelle) de la collaboration école-famille peut être déformée par nos attentes.

C'est ainsi que les perceptions nous amènent aussi à tenir compte des attentes des uns et des autres, puisque les attentes sont des facteurs internes qui influencent nos perceptions. En ce sens, Bandura (2003) souligne qu'une attente est une anticipation future qui est également influencée par nos expériences et nos connaissances antérieures. Selon Legendre (2005), une attente est une démarche qui consiste à ressentir affectivement comment une situation pourrait évoluer; c'est une conviction non pas sur ce qui est, mais sur ce qui sera. Une attente positive peut donc indiquer une espérance et une attente négative peut indiquer une crainte. Par conséquent, les enseignants ont souvent des attentes précises envers les parents et vice-versa, mais ces attentes respectives peuvent être très différentes des uns et des autres. D'ailleurs, il est recommandé lors des rencontres, d'échanger sur les attentes réciproques des parents et des enseignants pour ainsi établir et maintenir de bonnes relations entre l'école et la famille (Archambault et Chouinard, 2009). Effectivement, selon Brauer (1980), cité dans l'étude de Long (2011), lorsque les attentes sont exprimées clairement entre les groupes qui interagissent entre eux, elles permettent d'éliminer une grande partie d'ambiguïté. Ainsi, la perception des enseignants et des parents devient plus réaliste et cela évite des situations conflictuelles (Long, 2011). Dès lors, il apparaît que le partage des tâches et des responsabilités de chacun devient plus précis; la collaboration entre les enseignants et les parents devient alors plus efficace (Côté, 1986).

Certains chercheurs se sont aussi attardés à l'étude des caractéristiques familiales. Par exemple, les familles traditionnelles scolarisées participent davantage au suivi scolaire de leur enfant que les familles monoparentales peu scolarisées (Deslandes et Bertrand, 2004). Le nombre d'enfants dans la famille peut aussi influencer le suivi scolaire à domicile, mais n'affecte pas la participation à l'école. Les mères qui travaillent à l'extérieur s'engagent moins à l'école, mais la participation à domicile demeure tout de même efficace (Deslandes et Bertrand, 2004). Par ailleurs, les résultats de l'étude de Henderson et Mapp (2002) abondent dans le même sens et montrent que l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant, dans les milieux à risque, est influencé par les facteurs suivants :

- leur niveau de scolarité et leurs expériences à l'école;
- leur engagement personnel à l'école lorsqu'ils étaient élèves;
- leur propre culture et leurs valeurs familiales;
- la charge des responsabilités familiales et leurs obligations.

Par conséquent, d'autres chercheurs ont examiné les caractéristiques des enfants et des adolescents comme sources d'influence. Les études montrent que les mères ont une meilleure communication avec l'enseignant si l'élève est de sexe masculin. De plus, les résultats montrent que les parents ont tendance à aider davantage un enfant qui, pour la première fois, éprouve des difficultés de comportement ou d'apprentissage (Deslandes et Bertrand, 2004). D'ailleurs, l'ampleur des désaccords entre l'école et les parents semble augmenter en fonction du nombre et de l'importance des difficultés éprouvées par l'enfant, et ce, en raison des perceptions et des attentes qui diffèrent de plus en plus (Christenson et Sheridan, 2001). Ainsi, selon Deslandes et Bertrand (2004), les parents diminuent leur engagement au fur et à mesure que l'enfant vieillit, notamment lors de la transition du primaire au secondaire.

Dans une recherche de Normandeau et Nadon (2000), qui était d'analyser le rôle de la participation parentale sur le rendement scolaire d'enfants de deuxième année du primaire, les résultats révèlent que, de façon générale, les parents portent un regard positif sur leur enfant et s'attendent à ce que celui-ci complète une formation collégiale ou universitaire. Ils attribuent également la réussite scolaire à des caractéristiques propres à l'enfant en reconnaissant ainsi le rôle de l'enfant dans sa propre réussite scolaire sans nécessairement nier leur rôle en tant que parents. À cet effet, Normandeau et Nadon (2000), soulignent que « *ces résultats rappellent l'importance de tenir compte des caractéristiques familiales et individuelles de l'enfant dans l'étude du rôle de la participation parentale comme facteurs de prédiction du rendement scolaire* » (p. 167).

Par ailleurs, les résultats indiquent que les facteurs de prédiction de la réussite scolaire des enfants à la fin de la deuxième année du primaire sont différents pour les mères et les pères, en raison du fait que les mères participent plus que les pères aux activités des

devoirs à la maison. Cependant, la relation entre l'encouragement offert par le père et le rendement scolaire révèle l'importance du soutien paternel dans les apprentissages de l'enfant. Selon Normandeau et Nadon (2000), ces résultats incitent à dire que, là où la mère s'occupe principalement des devoirs, le soutien indirect du père contribue de façon non négligeable à la réussite scolaire des enfants de deuxième année, d'où l'importance de considérer le rôle de chaque parent à la vie scolaire de l'enfant. Ces résultats font également penser que les attentes des parents et les contacts avec le milieu scolaire sont influencés par le potentiel scolaire de l'enfant et le milieu dans lequel ils vivent (Normandeau et Nadon, 2000).

Au cours de la dernière décennie, de nombreuses transformations ont eu lieu dans le système de l'éducation au Québec. Parmi ces changements, une plus grande place est accordée à la collaboration école-famille et à la participation parentale dans le cheminement scolaire de l'enfant. À cet égard, le gouvernement du Québec (2001) a produit un document orientant la formation initiale des futurs enseignants et y a inclus par le fait même des profils de sortie ainsi qu'un référentiel portant sur les compétences professionnelles des enseignants. Parmi les douze compétences professionnelles, nous retrouvons, entre autres, la neuvième compétence qui demande aux enseignants de coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. Une des composantes de cette compétence est justement de faire participer les parents et de les informer sur la réussite de leur enfant. Par conséquent, l'enseignant doit savoir communiquer avec les parents dans des situations difficiles ou conflictuelles. *«Il sollicite le point de vue des parents, tient compte de leurs perceptions, soutient ses appréciations ou ses jugements par des faits et recherche avec eux des terrains d'entente qui permettront de conjuguer ses interventions à l'école et celles qu'ils feront à la maison»* (Gouvernement du Québec, 2001, p. 115-116).

Par conséquent, le Conseil de la famille et de l'enfance (2000), stipule que : *«Les parents ne remettent pas en cause la compétence des enseignants, mais ils aimeraient pouvoir exercer davantage leur compétence parentale»* (p. 7). Ils veulent que l'école les

consulte afin qu'ils puissent s'impliquer davantage dans les décisions qui concernent leurs enfants. Les parents considèrent l'importance d'être informés sur le cheminement scolaire de leurs enfants et des moyens pédagogiques employés auprès de ceux-ci. Quant aux enseignants, ils conçoivent plus facilement leur rôle par rapport aux élèves que celui envers les parents; bien qu'ils croient à la nécessité de soutenir les parents, plusieurs ne se sentent pas prêts à le faire (Gouvernement du Québec, 2000).

Pourtant, selon Goupil (1997), l'enseignant trouve dans la collaboration avec la famille le renforcement de ses actions, car ils partagent ensemble les responsabilités éducatives. En effet, lorsque l'enfant a des difficultés, l'enseignant peut, grâce aux informations des parents, mieux comprendre la situation. En ce qui concerne les parents, ils peuvent obtenir plus d'informations sur les forces et sur les besoins de leur enfant, ce qui les amène à planifier des activités éducatives plus appropriées (Goupil, 1997).

Il est intéressant de mentionner qu'en Europe, la problématique au niveau des relations école-famille est également présente. Pourquoi est-ce que les enseignants éprouvent de l'aversion à la venue des familles à l'école? Selon Develey (1998), quatre raisons semblent possibles :

- la collaboration est difficile pour l'enseignant, car il doit dévoiler et justifier ses pratiques pédagogiques lorsqu'il accueille les parents dans sa classe;
- la collaboration est difficile pour l'enseignant, car ce qui se joue à travers l'activité enseignante, ce n'est ni plus ni moins que la mise à jour de ses propres valeurs;
- la collaboration est difficile pour l'enseignant, car il est un bricoleur qui doit à tout moment inventer ce à quoi il n'avait pas songé et il se doit de réagir dans l'instant présent à un comportement, à une question ou à une remarque;
- la collaboration est difficile pour l'enseignant, car il existe un décalage entre le dire et le faire que manifeste toute exposition des ses intentions confrontées à la réalité de l'action.

« Collaborer, c'est, pour un enseignant, avoir le sentiment de partager un pouvoir alors qu'en échange il n'obtient rien » (Develey, 1998, p. 109). Effectivement, selon Paquin et Drolet (2006), les enseignants craignent que l'on touche à leur identité professionnelle et que l'on remette en question leurs pratiques pédagogiques.

Dans un même ordre d'idées, Migeot-Alvarado (2000) stipule qu'entre l'école et les familles il existe des tensions, des pressions et des réactions qui rendent complexe la relation entre ces deux instances. Les parents et les enseignants se sentent souvent menacés, voire attaqués dans leur propre domaine ou, au contraire, parfois contraints de pénétrer dans le terrain de l'autre. Par conséquent, afin d'améliorer les relations famille-école, il paraît urgent de ne pas perdre de vue que, pour favoriser l'autonomie de l'élève, le milieu familial et le milieu scolaire doivent rester distincts. « Collaboration, partenariat, relation entre les familles et l'école ne signifient nullement confusion et encore moins fusion des rôles » (Migeot-Alvarado, 2000, p. 113).

Ainsi, il apparaît que les perceptions et les attentes des parents et des enseignants sont parfois très différentes. Pour l'élève à risque, cette divergence de perception peut être encore plus marquée (Goupil, 2007). En ce sens, le plan d'intervention permet une véritable démarche de concertation et de coordination entre l'école et la famille afin de répondre aux besoins des élèves à risque qui fréquentent la classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2004).

#### **1.4 Le plan d'intervention**

Le plan d'intervention (PI) représente l'outil privilégié par le gouvernement du Québec (2010a) pour favoriser la réussite des élèves handicapés, des élèves en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation ainsi que des élèves à risque. En 2004, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) relançait les écoles québécoises en élaborant un cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Ce cadre de référence précise les orientations qui sous-tendent la démarche du plan d'intervention et il a pour but de



favoriser le développement d'une vision commune. La démarche du plan d'intervention est une pratique pédagogique exigeante qui doit s'appuyer sur certains principes :

- Chaque élève est unique et a un potentiel à développer;
- L'élève est un agent actif de son développement et il doit avoir la possibilité de faire des choix, ou du moins, de les influencer;
- Les élèves ont des besoins diversifiés, la différenciation pédagogique doit alors être favorisée;
- Les parents sont les premiers responsables de leur enfant et de son développement, et ils doivent être reconnus comme de réels partenaires;
- Agir tôt, dès l'apparition d'une difficulté.

Cette démarche s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève et prend appui sur une vision systémique de la situation de l'élève selon une approche de recherche de solutions (Gouvernement du Québec, 2004). Le plan d'intervention, d'après Goupil (2007), se présente comme un outil de planification, de communication, de participation, de concertation et de coordination pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté. D'ailleurs, il représente un outil à privilégier pour intégrer les savoirs théoriques et pratiques, il permet donc une sélection d'interventions et contribue à orienter les applications pédagogiques (Leblanc, 2000). Comme nous pouvons le remarquer, ces trois définitions vont dans le même sens, c'est-à-dire de répondre aux besoins de l'élève en difficulté dit « à risque » en collaborant avec les intervenants qui gravitent autour de celui-ci. Selon ces auteurs, le plan d'intervention doit être convivial, pratique, réaliste et bien adapté aux besoins de l'enfant.

Dans le cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention (Gouvernement du Québec, 2004), nous retrouvons les résultats d'un projet de recherche qui a été réalisé en 2001-2002, et qui montrent que la démarche du plan d'intervention est maintenant une pratique courante et obligatoire dans la quasi-totalité des écoles primaires et secondaires du Québec pour les ÉHDAA. En contrepartie, « *certaines éléments comme la participation de l'élève, une réelle collaboration avec les parents et la gestion du temps*

*relatif à l'établissement du plan d'intervention restent à améliorer afin que cette démarche devienne une pratique éducative efficace » (MELS, 2004, p. 5).*

Il est également mentionné, dans cette étude, que les pratiques du plan d'intervention s'insèrent davantage dans les écoles spécialisées et les classes spéciales que dans les classes ordinaires. D'autres résultats provenant de ce même cadre de référence (Gouvernement du Québec, 2004) apparaissent tout aussi pertinents :

- 91 % des élèves déclarés handicapés ont un plan d'intervention;
- 60 % des élèves considérés à risque ont un plan d'intervention;
- moins du tiers des élèves participent à l'élaboration de leur plan d'intervention;
- plus du tiers des répondants indiquent que les parents ne sont pas toujours invités à participer au plan d'intervention de l'élève à risque. Par contre, les parents des élèves handicapés (82 %) seraient fréquemment invités à le faire;
- 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.

Il existe toutefois une préoccupation importante de la part des enseignants et des parents qui consiste à déterminer pour qui il est nécessaire d'établir un plan d'intervention. Selon le MEQ, le plan d'intervention concerne l'élève *« qui n'est pas en mesure de progresser et de réussir à l'intérieur du programme de formation ou lorsque sa situation nécessite la mise en place de services spécialisés ou encore, d'adaptations diverses »* (Gouvernement du Québec, 2004, p. 6). Il semble que cette définition concerne uniquement la clientèle ÉHDAA et qu'elle exclut par le fait même les élèves à risque. À cet égard, il est mentionné *« que le plan d'intervention peut aussi concerner l'élève n'ayant fait l'objet d'aucune identification administrative »* (Gouvernement du Québec, 2004, p. 7).

Or, le cadre d'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Gouvernement du Québec,

2007) stipule que « *la mise en place de mesures préventives ou de services éducatifs adaptés ne devrait pas être établie sur la base de l'appartenance à une catégorie de difficulté ni à partir des modalités de financement utilisées par le Ministère, mais bien selon une évaluation des besoins et des capacités de chaque élève* » (p. 3). Les milieux scolaires sont alors invités à intervenir *a priori* en fonction des besoins et des capacités de chacun des élèves en préconisant une approche non catégorielle. Il en est de même pour le plan d'intervention qui doit prendre appui sur les besoins et la situation de l'élève. En effet, convenir de la pertinence d'un plan d'intervention à partir d'une approche catégorielle risque de faire en sorte qu'on ne tienne pas totalement compte des besoins individuels des élèves à risque pour lesquels un plan d'intervention serait pertinent (Gouvernement du Québec, 2007).

Pourtant, selon la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2010b), l'élaboration d'un plan d'intervention est nécessaire pour chaque élève en difficulté. Or, la politique de l'adaptation scolaire ne demande pas un tel plan pour tous les élèves à risque. Par conséquent, même s'ils ont des difficultés similaires, deux élèves d'écoles différentes pourront ne pas être traités de la même façon: l'un pourrait avoir un plan d'intervention et l'autre pas (Rapport du Vérificateur général, 2004).

Devant ces constats, nous nous interrogeons sur le soutien offert aux élèves à risque puisque ceux-ci devraient tous bénéficier d'un plan d'intervention. En effet, la démarche d'élaboration et de suivi du plan d'intervention vise à répondre aux besoins de l'élève à risque ou en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement pour ainsi améliorer son rendement scolaire tout en y favorisant la collaboration entre avec ses parents et le personnel scolaire concerné, l'enseignant au premier chef. Mentionnons que les principales forces de la démarche du plan d'intervention sont de faciliter la concertation entre les intervenants, de favoriser la collaboration avec les parents et d'identifier les besoins de l'élève à risque en classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2004).

Plusieurs recherches montrent cependant qu'il existe des tensions entre les parents et les enseignants lorsqu'il s'agit de trouver des pistes de solutions pour aider l'élève à risque.

Pourtant, bien que la collaboration apparaisse d'emblée comme une valeur positive et aidante, une étude réalisée par Kalubi et Lesieux (2006) montre que les parents et les enseignants se positionnent à partir d'univers d'intérêts contradictoires. En effet, l'analyse des données de cette étude indique que les dissensions s'articulent autour de considérations de l'ordre des rôles de chacun et de la reconnaissance des compétences mutuelles. Ainsi, dans la plupart des cas, les expériences infructueuses de communication entre parents et enseignants reposent sur une série de malentendus dont parents et enseignants se renvoient la responsabilité (Kalubi et Lesieux, 2006). Par ces malentendus, les parents semblent vivre des situations d'incompréhension voire d'exclusion. Périer (2007) précise, à cet effet, que les rencontres « bilan » avec les parents viennent rappeler la dissymétrie des rapports entre l'école et les familles, et l'impossibilité de se soustraire à une norme de collaboration qui invite à la compréhension mutuelle et à l'entente, mais dans bien des cas, peut être ressentie comme une relation hiérarchique et potentiellement source de conflits. Selon Côté (1986), la communication semble impossible à réaliser si les parties ne révèlent pas leurs perceptions et leurs attentes respectives, et s'ils ne sont pas assez souples pour s'adapter en vue de partager et d'échanger sur une réalité parfois contradictoire. Néanmoins, si les attentes sont clairement définies entre les deux parties, la collaboration au regard du plan d'intervention sera davantage favorisée.

Dans un même ordre d'idées, Bouchard et al. (1996b) ont réalisé une étude portant sur l'observation des conduites verbales de partenariat et de coopération dans une rencontre de plan d'intervention entre parents et intervenants. Dans près de la moitié des plans d'intervention, l'absence de prise de décision a été constatée. Les résultats de la recherche montrent que parmi les conduites contraignantes de partenariat, certains participants ignorent les ressources proposées ou déprécient ce que l'autre dit et/ou imposent une décision. Au regard de la coopération, les principales conduites contraignantes s'articulent autour du refus de partager les responsabilités ou les tâches (Bouchard et al., 1996b).

Par ailleurs, en 2003, Beaupré, Roy et Ouellet, ont mené une importante recherche sur les modalités d'application du plan d'intervention. Les résultats montrent que les parents sont généralement invités à la réunion portant sur le plan d'intervention, mais que certains parents n'y assistent pas. Par conséquent, il en ressort que la participation des parents est plutôt passive. Au regard de cette étude, les principales difficultés rencontrées sont: la gestion du temps au regard à la démarche entière du plan d'intervention; l'intégration du plan d'intervention dans l'enseignement au quotidien (assurer le suivi); le perfectionnement des enseignants jugé insuffisant; et l'implication de l'élève dans son plan d'intervention (Beaupré, Roy et al., 2003a; 2003b). Manifestement, les données recueillies dans cette étude vont dans le même sens que celles qui ont été obtenues par des auteurs d'études américaines (Goupil, 2004).

Bien que le plan d'intervention représente l'outil privilégié pour répondre aux besoins de l'élève à risque en classe ordinaire et qu'il prévoit l'implication des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant, il n'en demeure pas moins qu'il pose le problème d'une réelle collaboration entre l'école et la famille. À cet effet, dans son rapport, le Vérificateur général du Québec (2004) soulève des difficultés dans la mise en place des plans d'intervention en ce qui concerne la participation des parents et des élèves, ainsi que dans le respect des modalités quant à son élaboration, son contenu et son suivi.

Dans le but d'apporter des éléments de solutions aux problèmes soulevés précédemment, il apparaît que l'identification des perceptions et des attentes aiderait à établir une meilleure collaboration entre les enseignants à l'ordre primaire en classe ordinaire et les parents d'élèves à risque lors de l'élaboration et du suivi des plans d'intervention.

## 1.5 Questions de recherche

À la suite des éléments présentés auparavant, il nous apparaît important de poser un certain nombre de questions à l'égard de la collaboration des enseignants à l'ordre primaire et des parents d'élèves à risque lors de la démarche d'élaboration et de suivi du plan d'intervention. Celles-ci sont les suivantes :

1. Comment les enseignants et les parents perçoivent-ils la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention de l'élève à risque?
2. Quelles sont les attentes des enseignants et des parents relativement à la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention de l'élève à risque?
3. Quelles sont les formes de collaboration qui existent entre les enseignants du primaire et les parents d'élèves à risque lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention?

Pour tenter d'apporter des réponses à ces questions, nous visons par la présente recherche à mieux connaître les perceptions et les attentes des enseignants et des parents sur la participation parentale et sur les formes de collaboration privilégiées lors de la démarche du plan d'intervention des élèves à risque au primaire. Cette recherche est des plus pertinentes puisque, à notre connaissance, il existe peu d'études reposant sur la participation des parents d'élèves à risque au primaire à l'égard de la démarche du plan d'intervention, et ce, en dépit d'un besoin important d'impliquer ces parents dans le suivi scolaire de leur enfant.

Des chercheurs qui se sont intéressés à la collaboration école-famille-communauté (Bouchard et al., 1996*a*; 1996*b*; Deslandes, 1999, 2006, 2010; Deslandes et Bertrand, 2001, 2003, 2004; Develey, 1998; Epstein, 1992, 2001; Goupil, 1997, 2004, 2007; Henderson et Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Kalubi et Lesieux, 2006; Kanouté, 2007; Larivée et al., 2006; Larivée, 2010*a*, 2010*b*; Lessard et al., 2007; Migeot-Alvarado, 2000; Potvin et Lapointe, 2010) ont montré l'influence positive d'une étroite collaboration entre l'école et la famille sur la réussite scolaire des élèves, particulièrement au primaire. En effet, la littérature scientifique confirme que les enfants ont de meilleurs résultats scolaires, un faible taux d'absence, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire, des habiletés autorégulatrices, une meilleure orientation vers le travail et de plus grandes aspirations scolaires lorsque les parents participent au suivi scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2004; Paquin et Drolet, 2006).

Mentionnons également que « *si la collaboration avec les parents de l'ensemble des élèves est souhaitable, elle prend une signification plus grande encore avec ceux des enfants qui sont à risque ou qui présentent des difficultés* » (Saint-Laurent, 2002, p. 316). Dans un même esprit, l'élève à risque ayant un faible rendement scolaire pourrait profiter avantageusement de la collaboration école-famille (Henderson et Mapp, 2002). En effet, la collaboration école-famille prévient les difficultés scolaires et augmente les chances que l'élève règle ses problèmes (Dettmer, Thurston, Knackendoffel et Dyck, 2009).

Il ne va pas sans dire que l'annonce des difficultés d'apprentissage chez un élève à risque génère des réactions émotives de la part des parents et peut ainsi affecter la collaboration entre l'école et la famille (Goupil, 2007). Comme le souligne l'auteure, plusieurs parents ressentent de la peine ou pire encore de la culpabilité puisque leur passé comme élèves et leurs perceptions de l'école auront une influence sur leurs relations avec l'enseignant de leur enfant, d'où l'importance de créer des relations collaboratives avec ces parents (Goupil, 2007). D'ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que certains parents ont déjà eu des difficultés scolaires ou des expériences négatives, ce qui les amène inévitablement à se préoccuper de la réussite scolaire de leur enfant. En effet, selon Prévôt (2008), les familles issues de couches populaires ne se désintéressent pas de la scolarité de leur enfant; « *elles y mettent, au contraire, des espoirs de réussite qu'elles-mêmes n'ont pas pu atteindre. Plus que d'autres familles, elles craignent l'échec scolaire et elles ont ainsi des attentes élevées envers l'école quant à la réussite scolaire et sociale de leurs enfants* » (p. 38). Périer (2007) abonde dans le même sens en mentionnant que les parents se donnent pour devoir d'éviter à leurs enfants ce qu'ils ont eux-mêmes connu, et consentent parfois à de lourds sacrifices pour leur offrir les chances qui, souvent, leur ont été refusées. Cet auteur souligne également : « *qu'en même temps qu'elles développent de nouvelles ambitions pour leur progéniture, les familles sont placées dans l'obligation de composer avec les exigences d'une scolarité qui s'allonge* » (p. 92).

À cet égard, les diverses recherches sur le sujet montrent que la collaboration école-famille est un élément essentiel, voire primordial à la réussite éducative, sociale et scolaire de l'ensemble des élèves au primaire, et incontestablement auprès des élèves à risque en classe ordinaire. Par contre, la collaboration entre les enseignants et les parents d'élèves à risque est plus exigeante et demeure difficile; elle doit d'abord et avant tout se construire dans un esprit de confiance mutuelle (Larivée et al., 2006). Effectivement, malgré le fait qu'une relation de qualité entre les parents et les enseignants est favorable au bon développement de l'enfant, il n'en demeure pas moins que plusieurs difficultés sont régulièrement observées dans les milieux, notamment le manque de clarté dans les communications (Christenson et Sheridan, 2001). Par conséquent, selon Kalubi et Lesieux (2006), les propos des parents et des enseignants témoignent d'une volonté évidente, celle d'établir une collaboration fructueuse et constructive en faveur de l'élève, mais le passage du désir à la pratique ne semble pas toujours évident. « *Or, la situation problème de l'enfant n'a guère de chances de s'améliorer si les deux parties ne collaborent pas* » (Paquin et Drolet, 2006, p. 303).

À la lumière de ces constats, il nous apparaît pertinent d'identifier les perceptions et les attentes des enseignants à l'ordre primaire en classe ordinaire et des parents d'élèves à risque au regard de la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi des plans d'intervention.



## Chapitre 2

### Le cadre théorique

Le chapitre précédent a permis d'exposer le problème de la réussite scolaire des élèves à risque. Mentionnons qu'un des moyens retenus pour aider l'élève à risque dans son cheminement scolaire est de favoriser la participation parentale et d'intensifier la collaboration école-famille<sup>1</sup>. Dans ce deuxième chapitre, il est question de définir les concepts qui se rattachent à la recherche, soit la participation parentale, la collaboration école-famille, les élèves à risque et le plan d'intervention.

Dans un premier temps, nous exposons les définitions du concept de la participation parentale qui est reconnu comme étant un facteur essentiel à la réussite scolaire de l'élève à risque ainsi que les définitions du concept de la collaboration école-famille qui est de plus en plus sollicitée dans les milieux scolaires. Par la suite, nous présentons les deux modèles théoriques qui se rattachent à ces concepts. D'abord, il y a le modèle de Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, et Hoover-Dempsey (2005) qui présente le processus de la participation parentale puis il y a le modèle de Larivée (2010a) qui décrit différentes formes de collaboration. Dans un deuxième et troisième temps, nous définissons le concept d'élève à risque en milieu scolaire et nous présentons les différentes phases du plan d'intervention ainsi que les composantes s'y rattachant. De plus, nous explicitons en quoi les modalités du plan d'intervention peuvent favoriser la réussite scolaire des élèves à risque. Finalement, dans un quatrième temps, nous exposons les objectifs de la recherche.

---

<sup>1</sup> La documentation scientifique traite habituellement de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Cependant, étant donné que cette recherche porte spécifiquement sur les relations entre l'école et la famille, nous ne précisons pas les liens avec la communauté bien que nous reconnaissons son importance dans la réussite de l'élève.

## 2.1 La participation parentale

Depuis les années 1990, de nombreuses études ont été réalisées sur la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (Adelman, 1994; Bouchard et al., 1996*a*, 1996*b*; Deslandes, 1999, 2006, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Develey, 1998; Epstein, 2001; Henderson et Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Larivée, 2010*a*, 2010*b*; Walker et al., 2005). Pour ces chercheurs, il est généralement entendu par participation parentale, les types d'activités dans lesquelles le ou les parents s'investissent pour soutenir le cheminement scolaire de leur enfant. Larivée (2010*a*) précise que la participation parentale réfère, au fait, pour les parents de s'engager de façon déterminée dans le cheminement scolaire de leur enfant. Les résultats de ces études montrent globalement que les chercheurs font consensus pour dire que la participation parentale est un élément influençant positivement la réussite éducative, sociale et scolaire. Selon le MELS (2004), l'effet de la participation parentale est durable et elle se répercute sur les attitudes et les comportements des jeunes à l'égard de l'école et du travail scolaire, sur leur persévérance, sur leurs résultats scolaires ainsi que sur leur développement global. Si la participation parentale apparaît d'emblée comme un facteur clé de la réussite, il importe cependant de déterminer les types de participation possibles.

La littérature scientifique montre qu'il existe de multiples façons de faire participer les familles au suivi scolaire de leur enfant. Les auteurs ayant traité ce sujet reconnaissent le caractère multidimensionnel de la participation parentale sans toutefois s'entendre sur le nombre de dimensions qu'elle comporte (Deslandes, 1999). Tout d'abord, nous retrouvons la typologie d'Epstein (2001), qui présente les relations école-famille selon six types de participation parentale variant selon les caractéristiques de lieu, de participation et de niveau d'implication possible par les parents. Cette typologie comprend les six dimensions suivantes :

- 1) aider les familles dans l'exercice de leur rôle parental;
- 2) favoriser des communications efficaces entre l'école et la maison;
- 3) améliorer la participation des parents comme bénévoles;

- 4) favoriser la participation des parents auprès de leurs enfants dans les travaux scolaires à la maison;
- 5) impliquer les parents dans la prise de décision à l'égard du fonctionnement de l'école;
- 6) favoriser la collaboration avec la communauté.

Pour sa part, Adelman (1994), propose un autre mode de classification qui comporte sept modalités de participation parentale selon un continuum. À l'une des extrémités du continuum, l'accent est mis sur la réponse aux besoins fondamentaux de l'élève et de sa famille alors qu'à l'autre extrémité, elle mise sur l'amélioration du système scolaire. Cette classification comporte sept modalités qui sont les suivantes :

- 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 du support 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.

Quant à Deslandes (1996), elle reconnaît cinq dimensions à la participation parentale au suivi scolaire auprès des adolescents et qui peuvent très bien s'appliquer auprès d'enfants d'âge primaire.

- 1) le soutien affectif, qui s'exprime par des encouragements, des compliments, de l'aide dans les travaux et les devoirs, des discussions sur les choix à faire, la présence à l'école pour assister à des activités dans lesquelles les enfants sont engagés, par exemple;

- 2) la communication avec les enseignants, qui se traduit par des appels téléphoniques ou des rencontres;
- 3) les interactions parents-enfants/adolescents axées sur le quotidien scolaire;
- 4) la communication parents-écoles, qui se manifeste par la présence à des réunions de parents ou par la participation à des comités décisionnels;
- 5) la communication parents-enfants/adolescents qui se concrétise par des discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir.

Par ces modes de classification, les chercheurs font consensus pour dire que la participation parentale réfère à l'action du parent dans diverses activités, soit à l'école ou à la maison, et ce, afin d'offrir un soutien à l'enfant dans son cheminement scolaire. Certaines typologies (Adelman, 1994; Epstein, 2001) comportent aussi des dimensions visant à améliorer l'efficacité d'une classe et/ou d'une école par la mise en œuvre de programmes globaux.

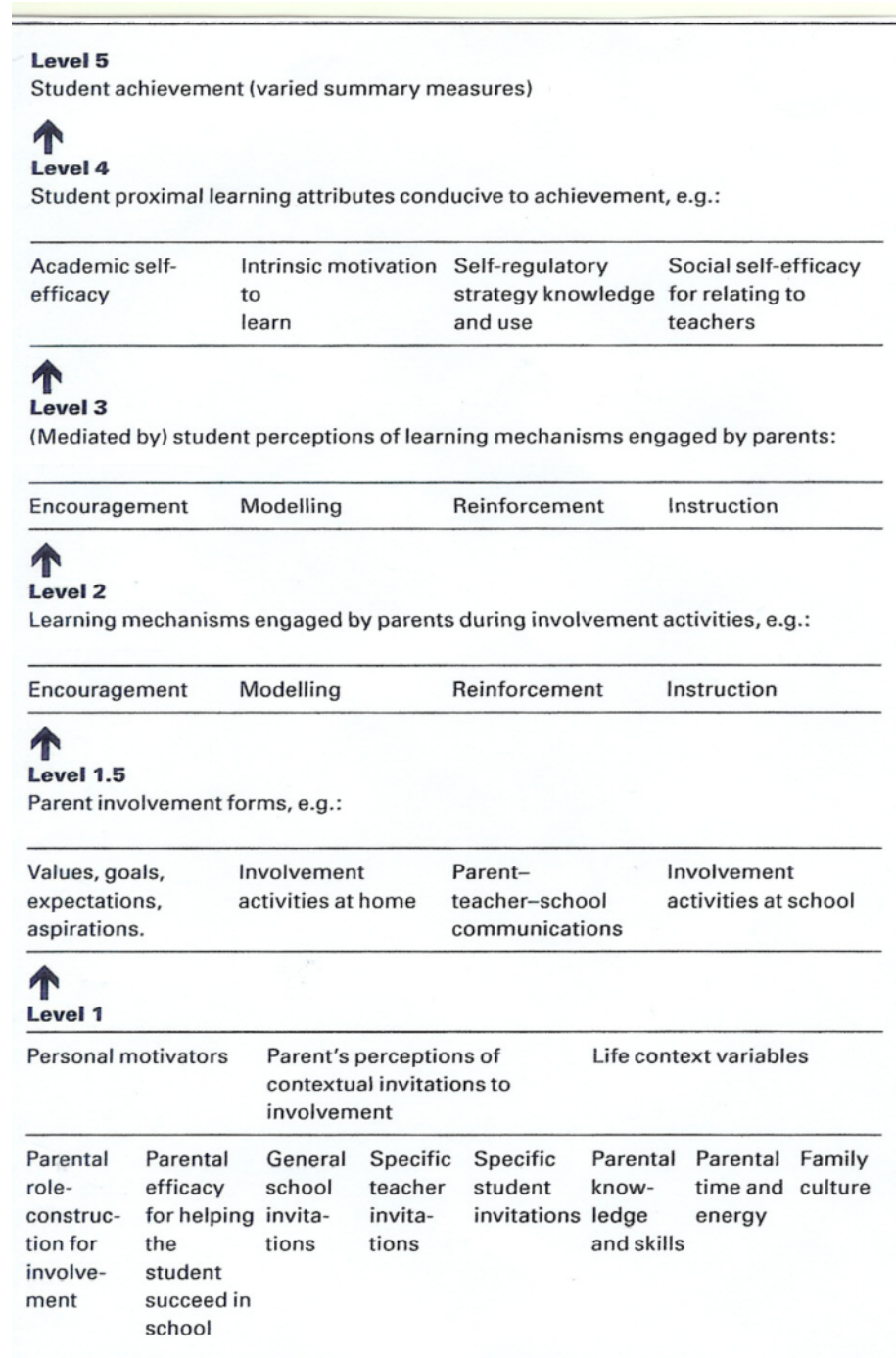
Par conséquent, la participation parentale dans le suivi scolaire de l'enfant est aussi influencée par plusieurs facteurs qui peuvent varier d'un parent à l'autre et s'actualiser selon une contribution plus ou moins grande. Effectivement, les parents ne forment pas un groupe homogène et ne disposent pas tous des mêmes moyens pour s'engager de manière active à l'école; leur participation doit donc prendre des formes diverses afin de répondre aux besoins et aux disponibilités de chacun (Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer, 1995). En ce sens, plusieurs éléments peuvent influencer le parent quant à sa décision de participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention de l'élève à risque. En ce sens, nous présentons dans la partie suivante, le modèle du processus de la participation parentale de Walker et al., (2005) qui aborde l'implication parentale à partir de la prise de décision des parents de participer ou non à la réussite scolaire, éducative et sociale de son enfant. Avant de poursuivre, il importe de mentionner que le modèle de Walker et al. (2005) est la nouvelle version qui donne lieu au modèle initial de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997).

## 2.2 Le processus de la participation parentale

En voulant comprendre ce qui détermine ou influence la décision des parents quant à leur participation au suivi scolaire de leur enfant, Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) ont étudié les sources d'influence sur la participation parentale sous l'angle de variables psychologiques, telles que le sentiment de compétence des parents, la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental et les invitations à participer de la part des enseignants. À cet effet, Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) ont développé un modèle théorique axé sur le processus de la participation parentale. Ce modèle (cf. figure 1), revu en 2005 par Walker et al., est construit selon cinq niveaux qui sont les suivants :

- 1) les facteurs qui influencent la décision des parents à participer;
- 2) les mécanismes d'apprentissage engagés par les parents auprès de leur enfant lors des activités parentales;
- 3) les mécanismes d'apprentissage utilisés par l'enfant selon ses perceptions;
- 4) les facteurs proximaux favorisant les apprentissages et la réussite;
- 5) l'accomplissement de l'élève.

Dans le cadre de la présente recherche, le premier niveau du modèle de la participation parentale (Walker et al., 2005) s'avère pertinent puisqu'il permettra de mettre en évidence les raisons qui amènent les parents à décider de participer, plus ou moins activement, à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention. Pour ce faire, nous nous appuierons seulement sur le premier niveau du modèle, c'est-à-dire les dimensions qui influencent la décision des parents à participer au plan d'intervention de leur enfant. Selon les composantes de ce niveau, les parents prennent la décision de participer en fonction des facteurs suivants: selon leurs habiletés, leurs champs d'intérêt, leurs capacités; selon leurs perceptions quant aux invitations qu'ils reçoivent de la part de l'école, de l'enseignant et de l'élève; et selon les circonstances relatives à la vie familiale.



**Figure 1. Processus de la participation parentale**  
(Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Walker et al., 2005)

Les parents décident habituellement de participer parce qu'ils ont développé une compréhension claire de leur rôle parental; parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir; parce qu'ils perçoivent bien les invitations à participer aux activités scolaires de la part de l'école, de l'enseignant et de leur enfant; parce qu'ils ont les connaissances et les habiletés requises pour participer aux activités soit à l'école ou à la maison; et parce qu'ils ont le temps et l'énergie de le faire (Walker et al., 2005). Dès que la décision de participer est prise, les auteurs soulignent que les parents choisissent généralement des activités de participation en fonction : de leur propre culture, de leurs valeurs, des buts recherchés, de leur espérance et des leurs aspirations quant à la réussite de leur enfant; du type d'activités soit, à l'école ou à la maison; et de la qualité des communications entre l'enseignant et les parents. Selon Deslandes et Bertrand (2004), le processus de la participation parentale s'enclenche une fois que les parents ont compris leur rôle dans le suivi scolaire de leur enfant.

Effectivement, selon Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), la compréhension du rôle parental est directement liée à la participation parentale. Par conséquent, le parent qui croit que participer à l'école fait partie de son rôle comme parent est plus susceptible de participer, à l'opposé, le parent qui croit que la responsabilité de la scolarisation de l'enfant revient entièrement à l'école et aux enseignants aura moins tendance à participer (Deslandes et Bertrand, 2004). Selon ces auteurs, il est également montré que la compréhension du rôle parental agit à titre de mécanisme par lequel le sentiment de compétence influence la participation parentale, c'est ainsi que les parents ont tendance à s'engager dans certaines activités s'ils croient qu'ils réussiront.

Selon la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (2003), les parents vont développer des buts pour leurs comportements basés sur leurs anticipations et ils vont planifier des actions pour atteindre ces buts. À leur tour, ces buts vont être influencés par l'estimation de leurs capacités dans une situation donnée. Ainsi, des parents ayant un sentiment de compétence élevé auront des buts élevés puisqu'ils considèrent les difficultés comme des défis à réussir. Appliquée à la participation parentale, cette théorie signifie que les parents ayant un sentiment de compétence bien développé vont

participer davantage parce qu'ils croient que leur participation influencera positivement l'apprentissage de l'enfant et sa performance.

Néanmoins, la compréhension du rôle parental n'est pas définie de la même façon pour tous. Pour certains parents, il est plutôt important de gérer les événements quotidiennement. Pour d'autres, c'est uniquement à l'école et aux enseignants que revient de prendre en charge la scolarisation de l'enfant tandis que dans certains cas, les parents se perçoivent comme des partenaires égaux avec les enseignants (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Lorsque les parents s'investissent dans leurs fonctions parentales, valorisent les études et ont des aspirations élevées pour leurs enfants, tout en leur imposant des règles et des exigences fermes et en leur assurant une présence chaleureuse, ils augmentent leurs chances de réussite (Deslandes et Bertrand, 2004; Normandeau et Nadon, 2000). Apparemment, l'éducation informelle et implicite réalisée au sein de la famille met en évidence le rôle important que la cellule familiale joue dans la transmission des savoirs, des connaissances et des compétences (Humbreeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006).

Dans une étude sur la motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire, Deslandes et Bertrand (2004) ont étudié le premier niveau du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997). L'objectif de la recherche était d'examiner d'une part, le lien entre la compréhension du rôle parental, le sentiment de compétence parentale et les invitations à participer de la part des enseignants, et d'autre part la participation parentale au suivi scolaire à domicile et à l'école. Deslandes et Bertrand (2004), à l'instar de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), postulent que les parents décident de participer au suivi scolaire de l'enfant en fonction de la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental, de leur sentiment de compétence et des invitations à participer de la part des enseignants. Cette étude a mis en évidence l'importance de considérer la participation parentale à domicile et la participation parentale à l'école séparément, compte tenu des sources de motivation de la part des parents qui apparaissent différentes selon les lieux. Les résultats montrent que, quelles que soient les caractéristiques individuelles de l'élève et les caractéristiques familiales, l'école et les



enseignants doivent intervenir sur le sentiment de compétence parentale si l'objectif est d'influencer directement les résultats scolaires et les apprentissages de l'enfant. « *Une manière d'aider les parents à accroître leur sentiment de compétence serait d'acheminer régulièrement à la maison des exemples de stratégies spécifiques qui portent ses fruits dans des situations bien précises* » (Deslandes et Bertrand, 2004, p. 429). Les résultats montrent également que les invitations à participer de la part des enseignants semblent être la clé d'une plus grande participation parentale à l'école. Encore faut-il que les parents se sentent interpellés et qu'ils soient convaincus que leur participation relève de leurs responsabilités.

En résumé, le premier niveau du modèle du processus de la participation parentale (Walker et al., 2005) permettra dans la présente recherche de saisir les raisons qui incitent les parents de l'élève à risque à participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention. Les éléments du premier niveau sont les principaux facteurs auxquels cette recherche s'intéresse puisqu'ils mettent en évidence une participation plus ou moins active de la part des parents. En ce sens, il apparaît que la participation parentale est une partie intégrante de la collaboration école-famille. Selon Deslandes et Bertrand (2003), le but d'une relation école-famille collaborative est de modifier l'interface entre la maison et l'école afin de soutenir les élèves comme apprenants. Pour ce faire, les auteurs affirment que les relations doivent être coopératives, interdépendantes, flexibles, proactives et empreintes de confiance mutuelle.

### **2.3 La collaboration école-famille**

Dans le contexte actuel de l'éducation, une plus grande collaboration entre l'école et la famille est attendue. En effet, les enseignants sont appelés à informer les parents de façon régulière quant à la progression des apprentissages afin qu'ils puissent assurer un meilleur suivi auprès de leur enfant (Gouvernement du Québec, 2002). La collaboration est cependant un terme qu'on utilise fréquemment dans le milieu de l'éducation et qui revêt plusieurs sens selon le contexte (Larivée, 2010a). Par conséquent, il est important de bien définir ce concept.

La collaboration n'est pas seulement une mode, mais un concept fondamental pour amener les enseignants, les professionnels, les parents et l'élève à travailler ensemble (Stainback et Stainback, 1992). Selon ces auteurs, elle doit être basée sur la résolution de problèmes afin de définir quand et comment se feront les adaptations et les interventions (*collaborative problem-solving*). En effet, au centre de toute collaboration efficace se trouvent le développement et le renforcement d'attitudes positives et de confiance entre les collaborateurs. Les individus travaillant en collaboration doivent s'identifier en tant que partenaires égaux. Cette collaboration fait d'ailleurs référence à la relation entre les individus et non pas au titre et au rôle de chacun (Stainback et Stainback, 1992).

Pour sa part, Robinson (1991: dans Saint-Laurent et al., 1995) définit la collaboration comme un processus interactif dans lequel des individus possèdent différentes expertises, connaissances et expériences travaillant volontairement ensemble en vue d'apporter des solutions communes à un problème; elle se caractérise par la confiance, le respect mutuel et la communication. D'après St-Laurent (2002), la collaboration implique qu'il y ait interaction entre des personnes qui travaillent ensemble, en tant que partenaires égaux, dans la résolution d'un problème. Par conséquent, comme le soulignent Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), la collaboration partenariale « *se met en œuvre quand, par leur niveau scolaire et par leur statut socio-économique, les parents se sentent à niveau égal avec le système scolaire* » (p. 299).

En Europe, il apparaît que le paradigme de la coéducation permet de mettre en place une collaboration efficace entre les milieux scolaires et les familles. Devenus partenaires éducatifs, les enseignants et les parents communiquent alors essentiellement à propos du cheminement scolaire de l'enfant en vue de répondre à ses besoins, tout en préservant les savoirs respectifs et les lieux d'enseignement (la maison ou l'école). À cet effet, la coéducation favorise l'établissement de bonnes des relations entre l'école et la famille tout en privilégiant une communication bidirectionnelle (Humbeeck et al., 2006).

Une enquête réalisée par Landry-Cuerrier (2007) portant sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais à l'ordre primaire montre que la

collaboration se définit essentiellement comme une ou des actions en lien avec la vie scolaire et qui est réalisée conjointement par deux ou plusieurs enseignants. Dans l'étude de Landry-Cuerrier (2007), plusieurs définitions du concept de collaboration entre enseignants ont été recensées et elles ont au moins un point en commun : elles situent les différents modes de collaboration sur un continuum croissant de l'indépendance à l'interdépendance entre les enseignants. En ce sens, selon Dionne (2003), la collaboration entre enseignants se définit de la façon suivante :

*La collaboration correspond à un cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins deux collègues enseignants qui communiquent pour atteindre un but commun, dans un contexte d'interdépendance et de parité. 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. Elle est plus spécifique que la collégialité, en ce sens qu'il s'agit d'une relation collégiale caractérisée par un haut niveau d'interdépendance (p. 25).*

Selon Christenson et Sheridan (2001), la collaboration se détermine comme un cadre de travail dynamique impliquant une forme d'interaction collégiale, interdépendante et égalitaire entre l'école et la famille, leur permettant ainsi de travailler ensemble pour atteindre des buts communs. Cette collaboration nécessite, entre autres, une communication bidirectionnelle, une confiance et un soutien mutuels, de même qu'une prise de décision commune. Quant aux auteurs Dettmer et al. (2009), ils définissent la collaboration de la façon suivante : « *to labor together or work jointly in cooperative interaction to attain a shared goal* » (p. 8).

Pour d'autres auteurs, Larivée et al. (2006), la collaboration est un terme générique qui correspond à un processus relationnel qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité. Néanmoins, la qualité de la relation et le niveau d'implication entre les collaborateurs peuvent varier au regard du lien qui les unit ou du type de tâche à réaliser (Larivée, 2010a).

La collaboration en éducation réfère effectivement à une réalité complexe qui peut être vue ou définie sous différents angles (Landry-Cuerrier, 2007). Il apparaît cependant que plusieurs éléments sont communs à l'une et l'autre de ces définitions : l'établissement de buts communs; l'égalité entre les partenaires; l'engagement des collaborateurs; la confiance; le respect mutuel; la relation entre les individus; une communication bidirectionnelle; un processus dynamique de communication et d'échanges basé sur la résolution de problème.

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons la définition de Larivée et al. (2006), puisqu'elle met en évidence différents niveaux de collaboration qui peuvent s'expliquer selon le degré de relation qui s'établit entre les collaborateurs, notamment les enseignants et les parents. De prime abord, la collaboration s'inscrit dans un processus relationnel, ce qui convient bien à cette étude puisque les enseignants et les parents ont à travailler ensemble à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention de l'élève à risque. En ce sens, il est essentiel que les collaborateurs (enseignants et parents) s'engagent suffisamment dans cette démarche pour atteindre un niveau de collaboration satisfaisant, ce qui favorisera grandement la réussite de l'élève à risque.

En effet, la collaboration école-famille est désormais une réalité bien présente dans les milieux scolaires : « *l'engagement des parents à l'égard de la formation que reçoivent leurs enfants à l'école constitue un facteur déterminant pour la réussite* » (Deslandes, 2010, p. 2).

## **2.4 Les diverses formes de collaboration**

Tout comme la participation parentale, la collaboration école-famille peut prendre des formes variées. En effet, selon les situations, les types et les niveaux de collaboration entre les personnes concernées, par exemple les parents et les acteurs scolaires, peuvent parfois être très faibles et d'autres fois très élevés. Larivée (2010a), dans son modèle, montre qu'il existe plusieurs formes et niveaux de collaboration (cf. figure 2). Les diverses formes de collaboration proposées montrent qu'au fur et à mesure que l'on

passé d'un niveau à l'autre, le degré d'engagement est plus élevé. Nous passons donc d'un niveau minimal à un niveau maximal de collaboration. Autrement dit, nous passons de situations où les parents sont informés d'une manière ponctuelle sur divers sujets à celles où les parents sont amenés à un partage plus important des tâches et des responsabilités. La figure suivante illustre les différents niveaux de collaboration que nous expliciterons par la suite.

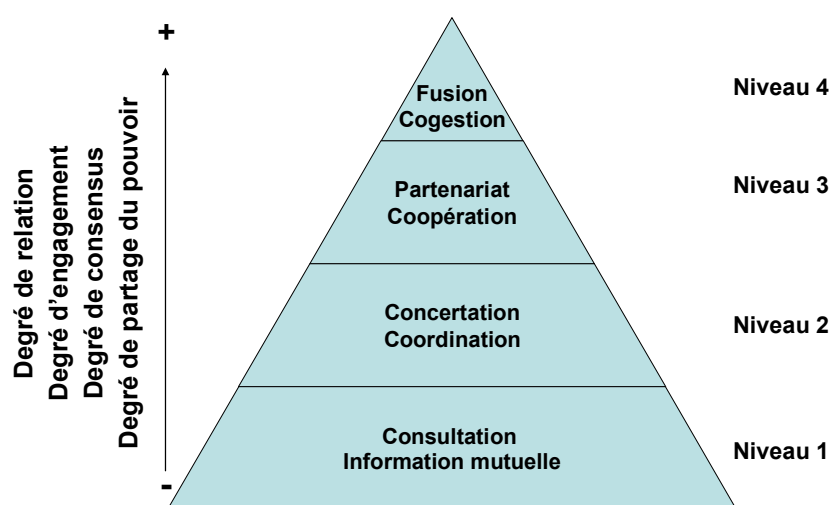


Figure 2. Diverses formes de collaboration (Larivée, 2010)

### 2.4.1 L'information mutuelle et la consultation

Au premier niveau de la figure se retrouvent les types de collaboration qui sont les plus répandus dans les milieux scolaires, soit l'information mutuelle et la consultation. Ce genre de communication demande souvent un niveau minimal de collaboration et requiert peu d'engagements de la part des enseignants et des parents. Par exemple, les parents sont habituellement informés des difficultés et des progrès de leur enfant de façon ponctuelle par le biais de l'agenda ou d'un appel téléphonique. Lors de la remise du premier bulletin, tous les parents sont invités à participer à une rencontre avec l'enseignant concernant la progression des apprentissages de leur enfant. Lors de ces

échanges, des informations sont transmises aux parents et vice versa. Selon Larivée et al. (2006), il s'agit de situations importantes pour le cheminement scolaire de l'enfant, mais dans lesquelles les parents sont plutôt passifs.

### **2.4.2 La coordination et la concertation**

Le second niveau amène les participants à s'engager davantage, il s'agit de la coordination et de la concertation. C'est à ce stade-ci que la démarche du plan d'intervention commence à prendre sens. D'après Legendre (2005), la coordination consiste en une harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune. Les participants doivent se mettre d'accord sur les objectifs visés sans forcément adopter les mêmes moyens pour les atteindre (Larivée et al., 2006). Ils doivent cependant se tenir mutuellement informés de leurs actions afin de se réajuster, si nécessaire. La coordination n'implique pas nécessairement le même niveau d'engagement de la part de tous les acteurs. Le leadership peut être pris en charge par une ou quelques personnes qui veillent à l'harmonisation des actions (Larivée, 2010a). Autrement dit, la coordination est un agencement d'actions où les enseignants et les parents adaptent leurs actions à celles des autres.

Quant au terme concertation, il est défini par un échange d'idées en vue de s'entendre ultérieurement sur un objectif commun ou une démarche commune (Bouchard et al., 1996a; Périer, 2007). Elle mène alors à une confrontation des points de vue qui doit déboucher sur un accord commun (Larivée et al., 2006). En ce sens, la concertation exige un niveau d'engagement un peu plus grand que la coordination (Larivée, 2010a). La concertation est donc un ensemble d'actions cohérentes dont le but est d'échanger des idées pour agir ensemble dans une démarche commune qui est l'élaboration et le suivi du plan d'intervention de l'élève à risque.

### 2.4.3 La coopération et le partenariat

C'est au troisième niveau que l'on retrouve la coopération et le partenariat, tant souhaité dans les documents ministériels. Selon Bouchard et al. (1996a), la coopération peut être définie comme le processus d'interactions d'un groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, partage un but commun. La coopération exige un engagement réel et constant de chacun, et ce, tant sur le plan des tâches à réaliser que sur les moyens pour y parvenir (Larivée, 2010a). C'est à ce niveau que la participation parentale est fortement sollicitée puisque les parents doivent s'engager dans la prise de décision quant aux objectifs et aux moyens à mettre en place en vue de répondre aux besoins de leur enfant. Quant aux enseignants, ils doivent prendre en considération l'expertise des parents puisque ceux-ci connaissent leur enfant mieux que quiconque (Gouvernement du Québec, 2009a). Il y a donc lieu, pour favoriser la coopération, d'examiner les mécanismes mettant sur un pied d'égalité les parents et les enseignants au regard de leurs compétences et de leurs expertises respectives (Larivée et al., 2006). Par conséquent, les parents et les enseignants ont à travailler conjointement dans le partage des tâches et des responsabilités des actions communes à entreprendre dans le but de répondre aux besoins de l'élève à risque. À cet égard, la coopération suppose une recherche d'entente sur la mise en œuvre des objectifs et des moyens fixés au plan d'intervention (Périer, 2007). Elle est également empreinte d'une compréhension mutuelle et favorise ainsi une communication bidirectionnelle entre les enseignants et les parents.

Quant au partenariat, il repose davantage sur les relations entre les personnes (les partenaires), mettant en avant plan les principes d'égalité et de partage du pouvoir (Larivée, 2010a). Selon Bouchard et al. (1996a), le partenariat se définit en fonction du rapport d'égalité entre les acteurs, de la reconnaissance réciproque de leurs ressources et de leurs expertises et enfin de la prise de décision visant le consensus. Nous remarquons ici que le degré d'engagement est fortement sollicité de part et d'autre. Effectivement, le partenariat représente la forme la plus exigeante, et au-delà des mots, il porte sur le

degré de compétence et sur le statut des parents inégalement « partenaires » dans les relations et les actions où ils sont supposés s'engager (Périer, 2007).

Par conséquent, ce niveau de collaboration semble difficile à atteindre. « *L'instauration d'un partenariat correspond à un long processus continuellement en situation de négociation. À l'heure actuelle, nous concevons le partenariat comme un idéal, un but vers lequel les parents, les enseignants et les écoles doivent travailler* » (Deslandes, 1999, p. 18).

Au regard des milieux scolaires, selon Pelletier (1997), le partenariat se définit comme une relation privilégiée basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs personnes et se manifeste par l'échange formalisé d'information et de ressources. Tel que souligné par l'auteur, certaines caractéristiques ressortent de cette définition :

- le partenariat s'inscrit dans une démarche d'un projet finalisé;
- le partenariat repose sur des relations privilégiées, non hiérarchiques;
- le partenariat répond, d'abord et avant tout, aux besoins de l'action;
- le partenariat constitue un processus évolutif.

En ce sens, le partenariat en milieu scolaire réfère à la volonté d'une participation active de tous les intervenants, les conduisant à travailler ensemble dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention de l'élève à risque. En outre, selon Epstein (1992), le concept de partenariat réfère à une activité réalisée conjointement par les parents et les intervenants scolaires, en vue d'atteindre des buts communs. Nous remarquons ici que toutes ces définitions abondent dans le même sens c'est-à-dire que le partenariat repose sur des relations d'égalité et de réciprocité ainsi que sur la prise de décision consensuelle. Par conséquent, « *la réflexion sur les valeurs est essentielle pour la prise de décision partagée : elle suppose une attitude d'ouverture et de respect* » (Miron, 2004, p. 240).



#### **2.4.4 La cogestion et la fusion**

Finalement, le dernier niveau du modèle est représenté par la cogestion et la fusion. Ce sont les formes de collaboration les plus engageantes puisque les acteurs concernés assument conjointement les responsabilités de gestion ou représentent une seule entité (Larivée, 2010a). En d'autres mots, c'est une association (fusion) de personnes ou de groupes qui exercent une gestion conjointe (cogestion). Par ces définitions, il apparaît que ce niveau de collaboration ne correspond pas à la réalité de la présente recherche puisque, à notre connaissance, cette forme de collaboration n'existe pas entre les enseignants à l'ordre primaire en classe ordinaire et les parents d'élèves à risque.

Ainsi, notre étude se situe au cœur même de la collaboration école-famille et cherche, entre autres, à identifier les diverses formes de collaboration qui existent entre les parents d'élève à risque et les enseignants au primaire lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.

#### **2.5 Les élèves à risque en milieu scolaire**

Au cours des deux dernières décennies, le concept d'élève à risque a fait son apparition dans le milieu de l'éducation, et il demeure depuis ce temps, un point central dans la planification des services en milieu scolaire (Puentes-Neuman et Cartier, 2007). Une recension des écrits (Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003) portant sur le concept d'élèves à risque révèle que les recherches sont nombreuses et les définitions qui prévalent dans ce domaine sont le reflet de prises de position variées chez les chercheurs. À cet effet, le Vérificateur général (2004) recommande au ministère de préciser sa définition quant aux élèves en difficulté, notamment la notion d'« élève à risque », car celle-ci n'est pas toujours présentée clairement dans les milieux scolaires. Selon Tessier et Schmidt (2007), le concept d'élève à risque est encore difficile à cerner parce que le terme « à risque » correspond à un ensemble de facteurs très diversifiés. Dès lors, il nous apparaît important de définir le concept « d'élève à risque » puisque ces

élèves constituent, tel que mentionné auparavant, la forte majorité de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dans les classes ordinaires au primaire.

Selon Potvin et Lapointe (2010), un facteur de risque est un événement ou une condition qui augmente la probabilité qu'un jeune éprouve des problèmes d'adaptation scolaire ou sociale. Dans le guide de prévention pour les élèves à risque au primaire (Potvin et Lapointe, 2010), les auteurs identifient huit principaux facteurs de risque en milieu scolaire : le sexe, la présence de difficultés d'apprentissage, une estime de soi déficiente, des relations difficiles avec les adultes, une vision négative de l'école conjuguée à des difficultés scolaires, une motivation scolaire insuffisante, des amis et un réseau social qui leur ressemblent et des difficultés de comportement. Bien entendu, les élèves à risque ne présentent pas tous les mêmes caractéristiques. Cependant, plus un élève cumule des facteurs de risque, plus le risque de décrochage est grand. De façon générale, un élève à risque au primaire obtient de faibles résultats scolaires et/ou éprouve des difficultés de comportement (Potvin et Lapointe, 2010). D'après Legendre (2005), sont à risque les élèves qui, en raison d'un fonctionnement inadéquat, sont susceptibles de rencontrer des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Aux États-Unis, Hixson et Tinzmann (1990, dans Schmidt et al., 2003, p. 11 ) regroupent selon quatre approches les définitions de l'élève à risque :

- l'approche prédictive identifie un élève à risque lorsqu'il fait face à une problématique spécifique comme le déficit d'attention ou la famille monoparentale.
- l'approche descriptive identifie les élèves à risque à partir du moment où les problèmes commencent à se manifester tels que le faible rendement académique, le redoublement scolaire, le taux d'absentéisme élevé ou l'agressivité.
- l'approche unilatérale statue, en raison de la complexité des problèmes auxquels les jeunes d'aujourd'hui ont à faire face, tous les jeunes sont à risque d'une manière ou d'une autre. Cette approche s'appuie sur des principes d'éthique et de droits des élèves.

- l'approche institutionnelle quant à elle se centre sur les facteurs scolaires pouvant constituer des causes potentielles de risque : les horaires inflexibles, l'appui démesuré sur les tests standardisés pour l'élaboration des plans d'intervention, le redoublement scolaire, les classes spéciales et les classes-ressources, les attitudes et les croyances des enseignants et des administrateurs envers les élèves et leurs parents.

Après l'analyse des avantages et des inconvénients de chacune de ces approches, Hixson et Tinzmann (1990, dans Schmidt et al., 2003, p.12) proposent, pour leur part, une approche écologique qui reconnaît l'éducation comme un processus prenant place à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et qui est affectée par : l'organisation sociale et académique de l'école; les caractéristiques personnelles des élèves et de leurs familles; les environnements communautaires familial et scolaire; ainsi que la relation entre chacun de ces facteurs. Selon Tessier et Schmidt (2007), « *le statut de risque ne réside pas uniquement dans le lien avec un seul individu ni avec l'école; la société tout entière est concernée, parce qu'elle édifie des écoles à l'image d'une idéologie dominante, crée des environnements dans lesquels certains enfants seront à risque* » (p. 564). Les auteurs concluent en mentionnant que ces quatre approches apparaissent utiles, viables et compréhensibles pour la pratique en milieu scolaire, pourvu qu'elles s'insèrent dans un cadre épistémologique d'ordre écosystémique (Tessier et Schmidt, 2007).

Pour sa part, le MELS (2007) définit les élèves à risque de la façon suivante : « *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* » (p.24). Autrement dit, cette définition est centrée sur des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influencer les apprentissages ou les comportements des élèves. Par cette définition, le MELS établit une différence entre les élèves à risque et les ÉHDAA. Désormais, il classe les élèves en difficulté en deux groupes: dans un premier groupe se trouvent les élèves handicapés et dans le second groupe se trouvent les élèves à risque, les élèves en difficulté d'apprentissage ainsi que les élèves présentant des troubles du comportement (Gouvernement du Québec, 2007). En définitive, « *le concept d'élève à risque demeure un terme vague et autour duquel il*

*n'existe pas de consensus, il est associé aux enfants et à la famille et précédé d'étiquettes notant la nature des déficits* » (Tessier et Schmidt, 2007, p. 571).

Cependant, depuis 2010, lorsqu'il est question d'élèves « en difficulté », le MELS considère les élèves à risque « *pour lesquels un plan d'intervention a été établi ainsi que les élèves qui correspondent aux définitions d'élèves en difficulté d'apprentissage et ceux présentant des troubles du comportement* » (Gouvernement du Québec, 2010a, p. 11). En l'occurrence, les élèves ayant des troubles au niveau du comportement présentent fréquemment des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite (Gouvernement du Québec, 2007).

Nous devons donc, en parallèle, regarder la définition des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire, étant donné qu'elle influence visiblement celle des élèves à risque. La définition proposée par le MELS en 2007 stipule que les mesures de remédiation mises en place par l'enseignant durant une période significative, « *n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise* » (p. 24).

Plusieurs chercheurs (Goupil, 2007; Lessard et al., 2007; Potvin et Lapointe 2010; Saint-Laurent et al., 1995; Saint-Laurent, 2002; Walcot-Gayda, 2004) se sont intéressés aux difficultés d'apprentissage. Il est observé chez ces élèves une progression lente des apprentissages qui peut être liée à des facteurs environnementaux tels que la pauvreté de la famille, la monoparentalité, le jeune âge de la mère, l'absence du père ou le style éducatif parental trop autoritaire ou trop permissif. Selon St-Laurent (2002), les difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les élèves à risque peuvent être également dues à une mauvaise gestion des processus cognitifs, ils ont donc l'impression de ne pas contrôler leurs apprentissages; ces élèves, souvent atteints d'un déficit de l'attention, gèrent mal les diverses stratégies nécessaires aux apprentissages. Comme le souligne

Legendre (2005), ces élèves présentent un retard significatif au niveau des apprentissages scolaires ou préscolaires.

Comme nous pouvons le constater, les difficultés d'apprentissage renvoient à un ensemble de problèmes très diversifiés. Selon Goupil (2007), nos conceptions éducatives au sujet des élèves en difficulté ont fortement été influencées par les Américains. Aux États-Unis, le domaine des difficultés d'apprentissage est caractérisé, dans les écrits scientifiques, par de nombreuses controverses. En effet, les auteurs ont du mal à adopter un consensus sur la définition des élèves en difficulté d'apprentissage. Hammill (1990, dans Goupil, 2007) croit que la définition du National Joint Committee on Learning Disabilities serait la définition reconnue par le plus grand nombre de chercheurs et de spécialistes en éducation. Voici cette définition :

Les difficultés d'apprentissage sont un terme générique qui renvoie à un groupe hétérogène de problèmes se manifestant par des difficultés importantes dans l'acquisition et l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et de la mathématique. Ces problèmes sont intrinsèques à l'individu et dus probablement à une dysfonction du système nerveux central. Même si une difficulté d'apprentissage peut se présenter de manière concomitante avec d'autres conditions de handicap (comme une déficience sensorielle, un retard mental, un problème social ou émotif) ou des influences de l'environnement (comme des différences culturelles, une éducation insuffisante ou inappropriée, des facteurs psychogénétiques), elle n'est pas la résultante de ces conditions (Hammill, Leigh, Mc Nutt et Larsen, 1981; cité et traduit par Goupil, 2007, p. 49).

Selon Walcot-Gayda (2004), la définition des difficultés d'apprentissage s'appuie sur des paramètres fondamentaux qui sont les suivants :

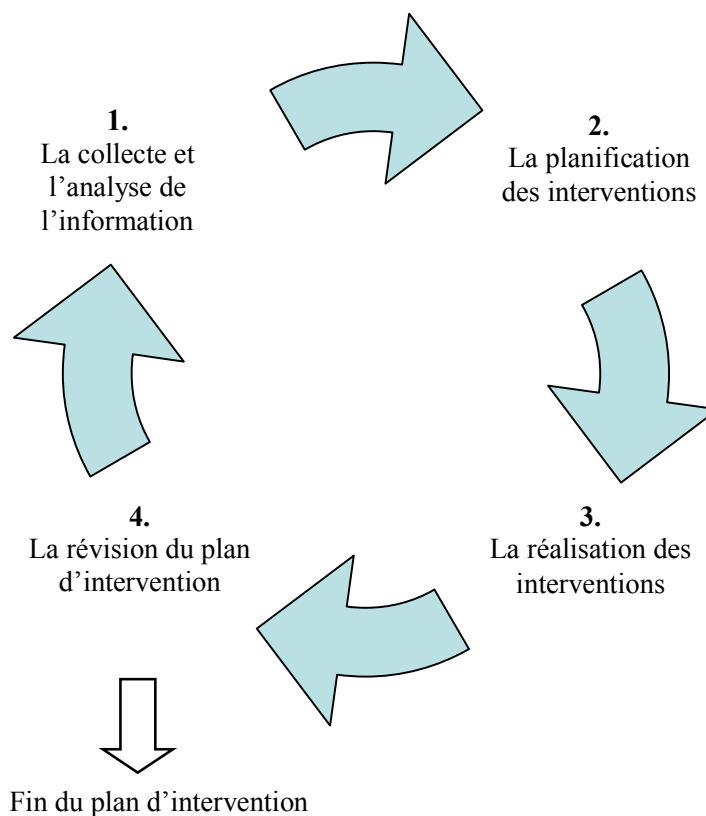
- elles sont distinctes de la déficience intellectuelle;
- elles sont le résultat de problèmes qui portent atteinte à un ou plusieurs des processus touchant la perception, la pensée, la mémoire ou l'apprentissage;
- elles peuvent avoir une incidence sur un ou plusieurs des domaines de la vie;
- elles ont une origine neurobiologique et/ou génétique.

Bien qu'il ne puisse ne jamais y avoir de définition universellement acceptée, nous devons nous servir d'une définition qui reflète la recherche actuelle afin de présenter clairement certaines des manifestations cognitives et comportementales (Walcot-Gayda, 2004).

Dans le cadre de cette recherche, l'élève à risque est celui à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'il présente des difficultés d'apprentissage soit, en français et/ou en mathématique, qui dans certains cas, sont associées à des troubles du comportement. Toutefois, ces difficultés d'apprentissage peuvent être surmontées grâce à des interventions appropriées mises en place rapidement par l'enseignant avec la collaboration des parents et des professionnels si nécessaire. En ce sens, le plan d'intervention est l'outil recommandé pour consigner les moyens mis en place afin de soutenir et d'aider l'élève à risque à progresser dans son cheminement scolaire. De plus, il permet de favoriser la collaboration école-famille, puisque la participation des parents est fortement souhaitée.

## **2.6 La démarche du plan d'intervention**

Le plan d'intervention est l'un des outils fréquemment utilisé par les milieux scolaires pour répondre aux besoins de l'élève en difficulté ou à risque. Il consiste en une planification d'actions coordonnées, qui sont établies au sein d'une démarche de concertation, impliquant le directeur, l'enseignant, le parent, l'enfant et les professionnels qui gravitent autour de l'élève où diverses décisions sont prises (Gouvernement du Québec, 2004). Cet outil, qui s'inscrit dans une démarche dynamique, structurée et concertée, vise à mettre en place les moyens les plus appropriés pour favoriser la réussite éducative des élèves en difficulté (Goupil, 2007). Selon le MEQ (2004), cette démarche est répartie en quatre phases qui, tout en étant interdépendantes, regroupent les diverses composantes du plan d'intervention. La figure suivante (cf. figure 3) représente les quatre phases du plan d'intervention qui ont été élaborées par le ministère de l'Éducation du Québec (2004).



**Figure 3. Les phases du plan d'intervention**  
(Gouvernement du Québec, 2004, p. 25).

À partir de cette figure, nous décrivons maintenant de façon abrégée chacune des quatre phases du plan d'intervention.

#### **Première phase : la collecte et l'analyse de l'information**

La première phase vise la collecte et l'analyse de l'information pertinente à l'élaboration du plan d'intervention. En ce sens, une analyse exhaustive de la situation de l'élève à risque est souhaitée en tenant compte des divers facteurs qui peuvent avoir une incidence sur ses apprentissages. Elle consiste à :

- faire le constat des difficultés de l'élève en classe;
- prendre connaissance des dossiers antérieurs de l'élève;

- analyser les travaux récents de l'élève;
- mettre à contribution l'élève, les parents et le personnel de l'école;
- évaluer les forces et faiblesses de l'élève (si nécessaire, par des spécialistes);
- analyser l'efficacité des interventions mises en place, notamment quant à la différenciation pédagogique;
- analyser et interpréter l'ensemble des informations relatives à la situation de l'élève.

### **Deuxième phase : la planification des interventions**

La deuxième phase vise à mettre en commun les informations recueillies lors de la collecte et de l'analyse de l'information afin de planifier les interventions adéquatement. Par conséquent, il est essentiel que chacun des participants soit bien préparé afin de consacrer plus de temps aux prises de décisions concernant le choix des objectifs et des moyens à mettre en place. Elle consiste à :

- mettre en commun l'information relative à la situation de l'élève : identifier ses forces et ses difficultés ainsi que les obstacles qui entravent le développement de ses compétences;
- établir les besoins prioritaires de l'élève au regard des compétences attendues: ils doivent être le fruit d'un consensus;
- définir les objectifs à court terme qui ont comme point de départ les besoins de l'élève: ils doivent être formulés clairement;
- déterminer les moyens : préciser les stratégies d'intervention et les services offerts en tenant compte d'un échéancier ;
- consigner l'information : résumer les décisions prises et rédiger le plan d'intervention.



### **Troisième phase : la réalisation des interventions**

La troisième phase vise la réalisation des interventions qui ont été formulées au plan d'intervention. À cet effet, il incombe à chacun des participants d'assurer le suivi des objectifs tout en respectant les moyens retenus. Elle consiste à :

- informer l'ensemble des personnes concernées;
- mettre en œuvre le plan d'intervention et assurer le suivi des moyens retenus;
- évaluer, de façon continue, les progrès de l'élève au regard des objectifs définis;
- ajuster les interventions en fonction de l'évolution de l'élève et de la situation;
- maintenir une communication bidirectionnelle entre l'école et la famille.

### **Quatrième phase : la révision du plan d'intervention**

La quatrième phase vise à réviser et à évaluer le plan d'intervention en fonction de l'évolution de la situation de l'élève. Les participants échangent de l'information sur les stratégies qu'ils ont utilisées ainsi que sur les résultats obtenus afin de maintenir ou de modifier certains ou l'ensemble des éléments du plan d'intervention. Pour donner suite à ces rétroactions, le personnel de l'école et les parents décident de mettre fin au plan d'intervention ou de le poursuivre en tenant compte des modifications apportées ou des recommandations faites, et ce, afin d'assurer la continuité dans les apprentissages.

Par ailleurs, le plan d'intervention doit être applicable concrètement et facile à superviser. En effet, si le plan d'intervention cible trop d'objectifs, il devient difficilement réalisable dans un délai raisonnable (Goupil, 2004).

D'après les auteurs Bouchard et al. (1996b), un des lieux privilégiés pour développer la collaboration, voire le partenariat entre les parents et les enseignants est la rencontre du plan d'intervention. En ce sens, un des facteurs déterminants pour rendre cette rencontre

efficace est la participation active et l'engagement des parents et des enseignants dans la prise de décision. En effet, lors de la rencontre du plan d'intervention, les parents et les enseignants ont à interagir entre eux pour échanger des informations, des idées et exprimer leur point de vue. Des décisions consensuelles doivent également être prises au regard des besoins de l'enfant et des objectifs à définir. De surcroît, participer au plan d'intervention requiert un engagement optimal en ce sens où chacun doit accepter d'y consacrer les efforts requis et d'y apporter son expertise (Bouchard et al., 1996b.)

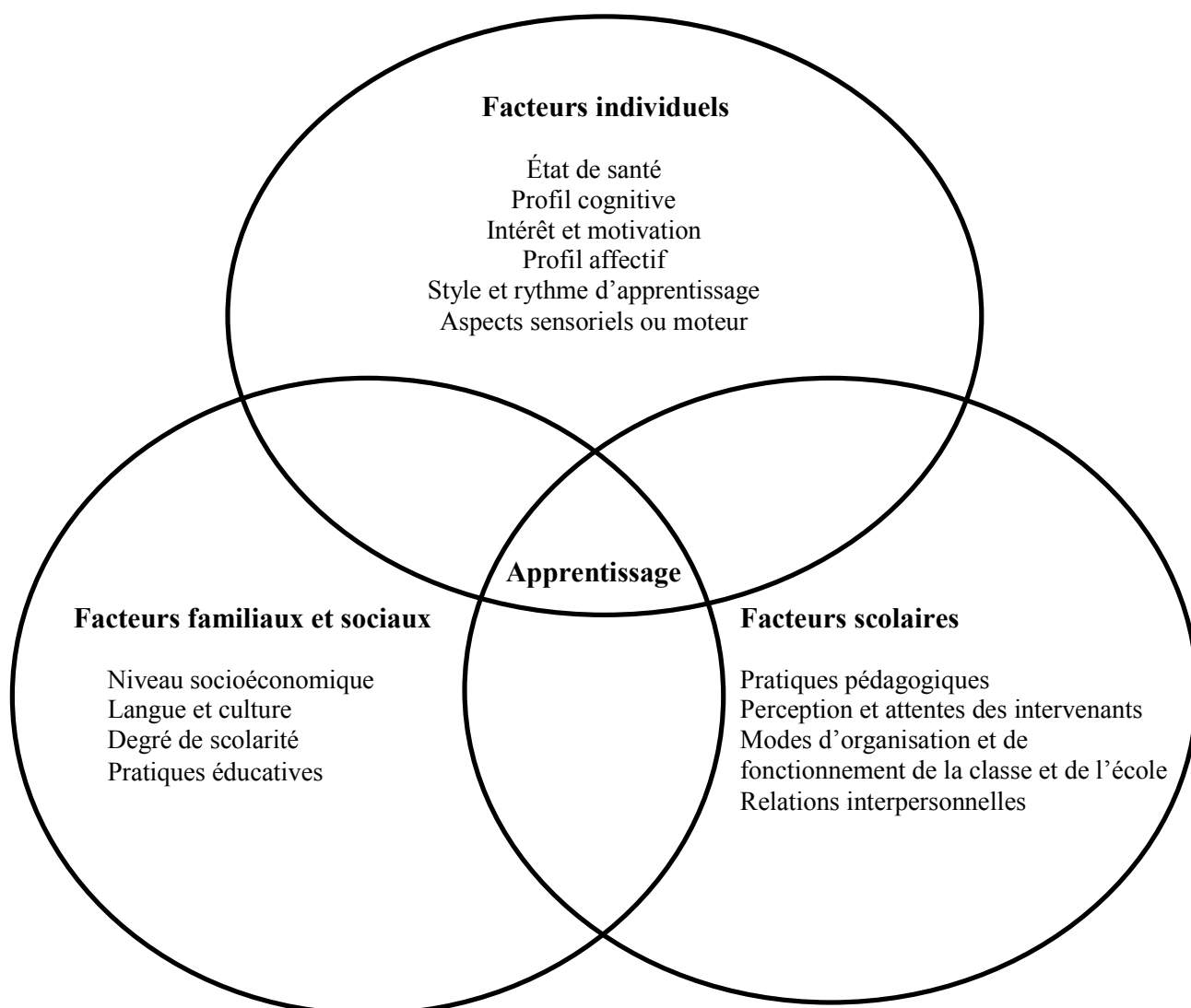
Dans le cadre de cette recherche, la définition du plan d'intervention que nous retenons est celle du ministère de l'Éducation du Québec (2004). Ce choix est justifié en raison de la présente étude qui se réalise uniquement dans les écoles du Québec et que celles-ci adhèrent généralement à cette définition. Nous reconnaissons toutefois qu'il existe d'autres modèles de plans d'intervention ailleurs au Canada et aux États-Unis qui comportent sensiblement les mêmes phases, qui mettent en évidence une approche centrée sur la recherche de solution et qui incitent l'école et la famille à établir une meilleure collaboration afin d'aider l'élève à risque dans son cheminement scolaire.

Le plan d'intervention est donc une des dimensions retenues pour réaliser la recherche, puisque les rencontres auxquelles participent les parents et les enseignants permettent d'étudier les éléments observés dans les deux modèles théoriques explicités dans le présent chapitre, soit le modèle de la participation parentale proposé par Walker et al. (2005) et, le modèle des diverses formes de collaboration proposé par Larivée (2010a).

## **2.7 Le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque**

Le plan d'intervention est reconnu comme un outil essentiel de la planification des interventions et repose sur une démarche de concertation et de collaboration. Il a pour objectif d'aider l'enfant qui a besoin d'aide et de soutien pour développer ses compétences et pour réaliser son plein potentiel (Desbiens et Massé, 2006).

Lors de l'établissement d'un PI, l'école doit faire part des services disponibles et de ceux qui seront offerts à l'élève à risque en vue d'assurer sa réussite scolaire, d'où l'importance de faire une analyse rigoureuse de sa situation en tenant compte des facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires (Darveau, Reiber et Tousignant, 2010). Comme mentionnées précédemment, les difficultés d'apprentissage sont étroitement liées à un ensemble de facteurs très diversifiés qui peuvent influencer sur les apprentissages de l'élève. De fait, en 2003, le gouvernement du Québec a mis en évidence dans son cadre de référence sur les difficultés d'apprentissage, les facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage de l'élève à risque (cf. figure 4).



**Figure 4. Les facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2003, p. 11).**

Comme nous pouvons le constater, les difficultés d'apprentissage sont désormais analysées à partir d'une vision systémique de la situation de l'élève (Gouvernement du Québec, 2003). À tout moment, il ne faut pas perdre de vue qu'il est possible de prévenir les difficultés d'apprentissage en ayant une bonne connaissance du développement de l'enfant; en demeurant à l'affût des premières difficultés; en atténuant les facteurs de risque et en travaillant sur les facteurs de protection; et finalement, en travaillant de façon concertée avec la famille (Gouvernement du Québec, 2003).

Il est maintenant reconnu que chaque enfant est unique et qu'il apprend à sa façon. Les parents le reconnaissent d'emblée et les enseignants développent à cet effet des interventions différenciées qui visent la réussite de l'élève à risque (Darveau et al., 2010). À cet effet, de nombreuses applications de modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire ont été développées dans une optique de prévention de l'apparition des difficultés scolaires. En outre, Trépanier (2005), présente une typologie regroupant différents modèles de service qui peut servir de cadre commun aux établissements scolaires.

Dans cette typologie, nous retrouvons deux types de modèle qui convient particulièrement bien aux élèves à risque. Premièrement, il s'agit des modèles de consultation auprès de l'enseignant de la classe ordinaire où les interventions orthopédagogiques sont réalisées indirectement auprès de l'élève à risque (SC). Deuxièmement, il s'agit des modèles où les interventions de l'orthopédagogue sont réalisées directement auprès de l'élève à risque à l'intérieur de la classe ordinaire (SDI). Ces modèles ont d'abord été conçus dans le but d'aider les enseignants du cheminement ordinaire à accueillir et à intervenir adéquatement auprès des élèves à risque (Trépanier, 2005). Un troisième modèle peut s'appliquer à cette recherche et concerne celui où les interventions orthopédagogiques sont réalisées directement auprès de l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire, soit le service en dénombrement flottant (SDE). Dans un même ordre d'idées, s'apparente le programme d'intervention auprès des élèves à risque proposé par Saint-Laurent et al. (1995), où nous retrouvons les composantes de la consultation collaborative, de l'enseignement coopératif et de l'adaptation de

l'enseignement. Il semble alors que le programme d'intervention (Saint-Laurent et al., 1995) ainsi que la typologie des modèles de service (Trépanier, 2005) abondent dans le même sens et que ceux-ci ont pour but de répondre aux besoins des élèves à risque. Toutefois, « *une évaluation précise des forces et des difficultés des élèves est essentielle pour déterminer leurs besoins éducatifs à partir desquels devrait s'établir le choix d'un modèle de service* » (Trépanier, 2005, p. 62).

Afin que ces élèves poursuivent de manière harmonieuse leur cheminement scolaire dans la classe ordinaire, la collaboration entre les enseignants et les parents devient un incontournable. Comme le soulignent Darveau et al. (2010), le plan d'intervention est plus qu'une simple opération administrative puisque « *le directeur d'établissement doit privilégier la concertation entre l'élève, les parents, les intervenants de l'école et les autres partenaires impliqués. Il doit veiller à ce que les besoins de l'élève soient clairement décrits et partagés, que les attentes de chacun soient pleinement exprimées de manière réaliste et en lien avec les ressources de l'établissement* » (p. 62). En effet, selon ces auteurs, la collaboration est la plaque tournante d'une organisation efficace pour trouver des réponses aux besoins des élèves à risque.

Comme mentionnée auparavant, la qualité des relations qu'entretiennent la famille et l'école conditionne grandement la collaboration, ce qui favorise la réussite scolaire de l'élève à risque. En ce sens, Leblanc (2000), souligne que les attitudes positives des enseignants influencent beaucoup la participation active et la motivation des parents et, en l'occurrence, le bon fonctionnement du plan d'intervention. D'ailleurs, Goupil (2007), mentionne que la démarche du PI doit également reposer sur des stratégies facilitant la participation des parents, puisque celle-ci est tributaire de multiples facteurs où les attitudes et les comportements des intervenants peuvent s'avérer déterminants. À cet effet, l'auteure suggère quelques stratégies pour favoriser une bonne communication dans le contexte des relations avec la famille et tout particulièrement avec les parents d'élèves à risque qui sont les suivantes :

- Adopter une approche proactive : établir le plus tôt possible dans l'année scolaire des contacts avec les parents avant que ne survienne une situation problématique, cela aura pour effet de faciliter les contacts qui seront nécessaires dans des circonstances plus difficiles;
- Manifester des comportements qui favorisent la communication : l'écoute active, l'utilisation d'un vocabulaire compréhensible pour le parent, la reformulation, l'utilisation de questions ouvertes, le résumé, les comportements non verbaux appropriés;
- Organiser les rencontres : planifier les rencontres (avant, pendant, après) facilite le bon déroulement de la rencontre.

Parallèlement aux stratégies précédemment mentionnées, Goupil (2004; 2007), présente également des pistes de solution pour faciliter les réunions liées à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention de l'élève à risque. En voici quelques-unes :

- Inviter les parents au plan d'intervention et leur permettre de se préparer;
- Inviter l'élève à participer à son plan d'intervention;
- Accueillir chaleureusement les parents et l'élève en les remerciant d'être venus;
- Détendre l'atmosphère et offrir un breuvage si possible;
- Préciser bien l'objectif de la rencontre;
- Éviter le jargon professionnel et les acronymes (DA, PI, ÉHDAA...);
- Ne pas oublier de miser sur les forces de l'élève;
- Éviter les attitudes culpabilisantes;
- Établir un nombre limite et réaliste d'objectifs à travailler;
- Laisser la parole aux parents et les écouter;
- Poser des questions aux parents tout en s'assurant d'obtenir leur point de vue;
- Faire participer activement les parents aux prises de décision;
- Garder en tête, tout au long de la réunion, que l'élève est le sujet de la rencontre;
- Être sincère, ne pas faire de promesse qui ne pourra pas être tenue;
- Garder un ton positif tout au long de la rencontre.

Dans un même ordre d'idées, Larivée (2010*b*) suggère quelques règles de base à privilégier par les enseignants et par les parents pour favoriser une collaboration école-

famille positive et efficace. Rappelons-nous que l'établissement de relations harmonieuses contribue, entre autres, à la réussite scolaire de l'élève à risque. Dans le tableau suivant, nous retrouvons une synthèse des règles de base qui promeuvent une meilleure communication entre les enseignants et les parents.

**Tableau 1. Les règles de base pour favoriser une collaboration école-famille positive et efficace**

Les enseignants	Les parents
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Accordent toute leur attention et écoutent les parents;</li> <li>. Utilisent un langage clair pour les parents et s'assurent de la compréhension du message;</li> <li>. Démontrent du respect à propos des opinions, des inquiétudes et des questions des parents;</li> <li>. Mènent la discussion de manière à ce que les parents puissent y participer et y contribuer;</li> <li>. Valorisent ou donne le crédit aux parents pour les réussites de l'enfant;</li> <li>. Deviennent des alliés des parents;</li> <li>. N'accusent ni ne blâment les parents pour leurs comportements;</li> <li>. Mettent l'accent sur le partage des tâches et des responsabilités face à l'enfant;</li> <li>. Mettent l'accent sur un but commun;</li> <li>. Reconnassent les sentiments des parents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Écoutent attentivement l'enseignant;</li> <li>. Reformulent et vérifient la compréhension du message;</li> <li>. Démontrent du respect à propos des opinions, des inquiétudes et des questions de l'enseignant;</li> <li>. Parlent ouvertement et de façon honnête de leur enfant;</li> <li>. Reconnassent que l'enseignant est confronté au défi de répondre aux besoins de tous les élèves;</li> <li>. Deviennent des alliés de l'enseignant;</li> <li>. Perçoivent l'enseignant comme une personne-ressource pour eux-mêmes et leur enfant;</li> <li>. Essaient de comprendre les situations que vivent les enseignants et l'école.</li> </ul>

Source: Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire (Larivée, 2010b, p. 40)

*« Placer l'enfant au centre des décisions et des argumentations peut parfois aider à recentrer la communication et à canaliser l'énergie vers un but commun » (Larivée, 2010b, p. 38).*

Dès lors, il apparaît que le plan d'intervention représente l'occasion parfaite pour établir un partenariat avec la famille et, de fait, favoriser la réussite scolaire des élèves à risque. Toutefois, pour être pleinement efficace, il comporte plusieurs défis à relever de part et d'autre.

## **2.8 Objectifs de recherche**

À la lumière des éléments de la problématique et du cadre théorique, ainsi que pour répondre aux questions de recherche posées au chapitre précédent, nous avons identifié un objectif général et trois objectifs spécifiques.

### **2.8.1 Objectif général**

Explorer les perceptions et les attentes d'enseignants du primaire en classe ordinaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans l'élaboration et le suivi des plans d'intervention.

### **2.8.2 Objectifs spécifiques**

Au regard des deux catégories de participants visés, soit des enseignants au primaire en classe ordinaire et des parents d'élèves à risque, les objectifs spécifiques ciblés sont :

1. Identifier les perceptions des enseignants et des parents relativement à la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention de l'élève à risque.
2. Identifier les attentes des enseignants et des parents en ce qui a trait à la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention de l'élève à risque.
3. Identifier les différentes formes de collaboration qui existent entre les enseignants du primaire et les parents d'élève à risque lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.



## **Chapitre 3**

### **La méthodologie**

Dans ce chapitre, nous décrivons la méthodologie qui a été suivie pour répondre aux questions de recherche. Nous commençons ce chapitre par une brève description de l'approche qualitative pour ensuite présenter les participants visés. Puis, à l'aide des éléments mis en évidence dans le cadre théorique, nous décrivons l'instrument de collecte de données utilisé et nous vous faisons part de la pré-expérimentation de celui-ci. Par la suite, nous abordons le déroulement de la collecte de données suivi du type d'analyse qui a été employé lors de cette recherche. Finalement, nous terminons ce chapitre par les considérations éthiques de la recherche.

#### **3.1 L'approche qualitative**

Le sujet et les objectifs visés par cette recherche nous amènent à suivre une méthode de recherche descriptive de type exploratoire (Van der Maren, 1996) puisqu'elle vise d'une part, à explorer les perceptions et les attentes d'enseignants et de parents en ce qui a trait à la participation parentale et à la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention et, d'autre part, à décrire les types de participation parentale et les formes de collaboration école-famille les plus efficaces afin de favoriser la réussite scolaire des élèves à risque. Le but de la recherche descriptive est de rendre compréhensibles des réalités complexes en les réduisant à leurs composantes; c'est de réaliser un compte rendu clair du phénomène à l'étude (Poupart, J., Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayers, et Pires, 1997, p. 172).

Afin de réaliser cette recherche, l'approche qualitative a été retenue puisque nous voulons décrire de façon précise un aspect de la réalité (Lamoureux, 2000). Effectivement, nous cherchons à identifier les raisons qui amènent les parents à participer davantage au plan d'intervention et à identifier les diverses formes de collaboration qui existent entre les parents d'élève à risque et les enseignants au primaire

lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention. Comme présentée dans le cadre théorique, la participation parentale dans le suivi scolaire de l'enfant est influencée par plusieurs éléments qui peuvent différer d'un parent à l'autre, et qui s'actualisent selon divers niveaux ou formes de collaboration. Dans cette étude, nous ne cherchons pas à savoir s'il existe des relations entre les différents indicateurs présentés au chapitre précédent. Nous voulons plutôt recueillir des informations dans le but de connaître les perceptions et les attentes des enseignants à l'ordre primaire en classe régulière et des parents d'élèves à risque à l'égard de la participation parentale et de la collaboration école-famille dans le cadre de l'élaboration et du suivi des plans d'intervention.

Selon Mongeau (2009), l'approche qualitative vise la compréhension : chercher à mieux comprendre signifie chercher à donner du sens à une situation relativement confuse ou donner un nouveau sens à une situation mal comprise. Ainsi, il apparaît que l'approche qualitative convient bien à ce projet de recherche.

### **3.2 Les participants**

La présente étude sollicite la participation de deux catégories de participants : des parents d'élèves à risque et des enseignants en classe ordinaire au primaire. Afin de sélectionner les participants de cette recherche, nous avons eu recours à l'échantillonnage par choix raisonné. Selon Lamoureux (2000), ce choix est motivé quand le but n'est pas d'étudier une population, mais bien d'explorer un phénomène. Par conséquent, les parents et les enseignants ont été délibérément choisis pour leur représentativité par rapport à l'objet de recherche (Mongeau, 2009). Ce choix convenait tout à fait à la recherche puisqu'il permettait de choisir les participants en fonctions des caractéristiques spécifiques recherchées.

Tous les participants de cette recherche sont issus de cinq écoles situées sur le territoire de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles localisée dans la région des Laurentides. Parmi ces écoles, quatre d'entre elles sont issues de milieux favorisés et l'autre étant d'un milieu moyennement favorisé selon l'indice de classification du

ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Toutes les écoles sont rattachées à l'ordre primaire et appartiennent au secteur régulier. Aucun des participants ne fait partie d'une classe ayant un projet à volet particulier ou d'une école alternative.

Au départ, nous visions un échantillon de neuf enseignants et de neuf parents. Une répartition de trois enseignants et de trois parents par cycle était envisagée, l'idéal étant la participation égale de parents et d'enseignants concernés par les mêmes enfants donc qui forment des couples enseignant-parent collaborant à la réussite de leur enfant/élève dans le contexte de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention. Plus spécifiquement, les enseignants visés étaient ceux qui avaient dans leur classe un élève à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage et qui correspondait aux critères du MELS (2007), sans être inclus dans la clientèle ÉHDAA. Dans le cas, où il y avait plus d'un élève à risque dans la classe, l'enseignant avait un droit de regard sur le choix de l'élève en considérant en premier lieu la volonté des parents à participer à la recherche. En ce qui concerne les parents, ceux qui étaient visés étaient ceux dont les enfants fréquentaient l'école primaire et qui étaient considérés à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage selon les critères du MELS (2007), sans être inclus dans la clientèle ÉHDAA.

D'ailleurs, certains d'entre eux n'ont pas répondu à notre invitation de participer à la recherche. Nous avons alors communiqué avec d'autres parents qui nous ont été recommandés par les enseignants. Ainsi, une procédure d'échantillonnage par volontariat a été appliquée, seuls les enseignants et les parents qui ont manifesté une volonté de participer ont été sélectionnés. Pour solliciter leur participation, nous avons d'abord contacté les directions d'école par téléphone ou par courriel. Les directions qui ont accepté de collaborer à la recherche nous ont ensuite donné l'autorisation de contacter les enseignants puis, les parents.

Dans cette recherche, l'échantillon réel est composé de huit enseignants et de sept parents, soit quatre couples enseignant-parent, quatre enseignants, et trois parents. Une variété dans les trois cycles d'études des élèves a tout de même été respectée puisque

trois enseignants et trois parents appartiennent au premier cycle, deux enseignants et deux parents appartiennent au deuxième cycle et, finalement, trois enseignants et deux parents appartiennent au troisième cycle. En ce qui concerne l'expérience des parents à l'égard du plan d'intervention, nous retrouvons deux parents du premier cycle qui en sont à leur première expérience cette année (P1-P2).

Généralement, les études exploratoires et qualitatives ne requièrent pas de grands échantillons puisqu'il s'agit de comprendre un phénomène à partir de perceptions existantes dans la population (Mongeau, 2009). Notre échantillon est donc composé de sept parents d'élèves à risque et de huit enseignants au primaire. « *En pratique, de sept à douze entrevues permettent généralement d'atteindre la saturation* » (Mongeau, 2009, p. 94). De fait, selon Boutin (2008), la saturation d'information survient lorsque l'intervieweur se rend compte que les données recueillies deviennent redondantes. C'est à ce moment que le chercheur doit penser à arrêter la collecte de données (Poupart et al., 1997, p. 157).

### **3.3 L'instrument de collecte de données**

Afin de bien mener à terme la collecte de données, l'entrevue semi-dirigée est l'instrument que nous avons retenu pour recueillir le témoignage verbal des enseignants et des parents puisqu'elle assure une plus grande compréhension des données obtenues (Lamoureux, 2000). Certes, l'entretien de type qualitatif est l'instrument susceptible d'éclairer les réalités sociales, mais cette technique est surtout privilégiée pour avoir accès à l'expérience des acteurs (Poupart et al., 1997).

Comme mentionné précédemment, un des moyens pour aider l'élève à risque dans son cheminement scolaire est de favoriser la participation parentale et d'intensifier la collaboration école-famille dans le cadre de la démarche du plan d'intervention. En ce sens, une série de questions ouvertes portant sur les perceptions et les attentes des parents et des enseignants ont été posées lors des entrevues. Selon Mongeau (2009), lorsqu'il s'agit d'entrevue semi-dirigée, certaines questions sont planifiées et la personne

interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient. « *Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, le niveau de détails et la dynamique particulière varient* » (Savoie-Zajc, 2000, p.181).

À cet effet, deux protocoles d'entrevue ont été élaborés, soit un pour les parents (cf. annexe 1) et un pour les enseignants (cf. annexe 2). Ils comprennent six sections distinctes qui portent sur les thèmes suivants :

- A) l'identification du répondant;
- B) le processus de la participation parentale;
- C) les diverses formes de collaboration;
- D) le plan d'intervention;
- E) la réussite scolaire de l'élève à risque;
- F) les commentaires et les suggestions.

La section A comprend dix questions pour les enseignants et neuf questions pour les parents. Ces questions sont à choix multiples et sont d'ordre général servant à identifier les caractéristiques des deux catégories de participants à la recherche soit, les enseignants et les parents. Le tableau suivant résume les caractéristiques de chaque catégorie de participants visés par l'étude.

**Tableau 2. Les caractéristiques des participants**

Catégories	Indicateurs
Enseignants	Sexe, lieu de naissance, âge, diplôme de qualification, nombre d'années d'expérience, cycle d'enseignement et statut du répondant.
Parents	Statut du répondant, structure familiale, âge, langue maternelle, niveau de scolarité et parcours scolaire.
Élèves (informations recueillies auprès du parent ou de l'enseignant)	Sexe, âge, lieu de naissance.

La section B comprend quatre questions ouvertes pour les enseignants et sept questions ouvertes pour les parents portant sur le premier niveau du modèle du processus de la participation parentale de Walker et al. (2005). Comme mentionnés dans le cadre théorique, les éléments du premier niveau nous permettent de saisir les raisons qui incitent les parents d'élèves à risque à participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention. Les dimensions que nous retenons de ce modèle se situent spécifiquement au premier niveau et sont les suivantes :

- Compréhension et interprétation du rôle parental;
- Sentiment de compétence du parent à aider son enfant à réussir à l'école;
- Opportunités générales et invitations à participer aux activités scolaires de la part de l'école, de l'enseignant ou de l'enfant;
- Intérêts, connaissances et habiletés requises pour participer aux réunions et aux activités éducatives soit à l'école ou à la maison;
- Disponibilité, temps et énergie pour participer aux diverses activités incluant le plan d'intervention.

La section C comprend sept questions ouvertes pour les enseignants et pour les parents portant sur le modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2010a). Pour chacun des niveaux retenus, nous y retrouvons des indicateurs qui nous permettent d'identifier le degré d'engagement des parents et des enseignants qui participent à la démarche du plan d'intervention.

Le tableau suivant résume les différents niveaux de collaboration et les indicateurs qui s'y rattachent.

**Tableau 3. Les différents niveaux de collaboration et leurs indicateurs**

Catégories	Indicateurs
<b>Niveau 3</b> : Coopération et partenariat (engagement +++)	Prise de décision consensuelle Rapport d'égalité entre les participants Partage du pouvoir Partage des tâches et responsabilités Processus d'interactions entre les participants
<b>Niveau 2</b> : Coordination et concertation (engagement ++)	Prise de décision visant un objectif commun Confrontation des points de vue Harmonisation des actions Processus d'échange d'idées entre les participants
<b>Niveau 1</b> : Information et consultation (engagement +)	Prise de décision par l'école Processus d'échange d'informations entre les participants

La section D comprend cinq questions ouvertes pour les enseignants et pour les parents portant sur les rencontres du plan d'intervention. Par la description du déroulement de ces rencontres, il est possible d'étudier le processus de la participation parentale et les diverses formes de collaboration qui existent entre les enseignants et les parents.

La section E comprend quatre questions ouvertes pour les enseignants et pour les parents portant sur la réussite scolaire de l'élève à risque. Dans cette recherche, nous cherchons également à savoir si un ou plusieurs éléments du modèle de la participation parentale favorisent l'amélioration du rendement scolaire de l'élève à risque et s'il existe une forme de collaboration particulière qui favorise davantage l'amélioration du rendement scolaire de l'élève à risque.

La section F comprend les commentaires et les suggestions formulés de la part des enseignants et des parents en lien avec la participation parentale, la collaboration école-famille, le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque en général.

Le tableau suivant présente les objectifs spécifiques de la recherche selon le cadre théorique. Nous les avons également liés aux questions d'entrevue afin de donner une vue d'ensemble.

**Tableau 4. Les objectifs spécifiques de recherche selon le cadre théorique dans les questions d'entrevue**

Objectifs spécifiques de la recherche	Cadre conceptuel de la recherche	Questions d'entrevue concernant les perceptions et les attentes
<p>1. Identifier les perceptions des enseignants et des parents relativement à la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention de l'élève à risque.</p>	<p>Modèle du processus de la participation parentale de Walker et al. (2005)</p> <p>Modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2010a)</p> <p>Le plan d'intervention (Gouvernement du Québec, 2004)</p>	<p>Questionnaire des enseignants Section B-C-D</p> <p>B.1, B.2, B.3, B4, C.1, C.2, C.3, D.1, D.2, D.3, D.5</p> <p>Questionnaire des parents Section B-C-D</p> <p>B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6, B7, C.1, C.2, C.3, D.1, D.2, D.3, D.5</p>
<p>2. Identifier les attentes des enseignants et des parents en ce qui a trait à la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention de l'élève à risque.</p>	<p>Modèle du processus de la participation parentale de Walker et al. (2005)</p> <p>Modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2010a)</p> <p>Le plan d'intervention (Gouvernement du Québec, 2004)</p>	<p>Questionnaire des enseignants Section E et F</p> <p>E.1, E.2, E.3, E.4</p> <p>Questionnaire des parents Section E et F</p> <p>E.1, E.2, E.3, E.4</p> <p>Commentaires et suggestions</p>
<p>3. Identifier les différentes formes de collaboration qui existent entre les enseignants du primaire et les parents d'élèves à risque lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.</p>	<p>Modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2010a)</p> <p>Le plan d'intervention (Gouvernement du Québec, 2004)</p>	<p>Questionnaire des enseignants Section C et D</p> <p>C.4, C.5, C.6, C.7, D.4</p> <p>Questionnaire des parents Section C et D</p> <p>C.4, C.5, C.6, C.7, D.4</p>



### **3.3.1 La pré-expérimentation du protocole d'entrevue**

Pour nous assurer que le plan d'entrevue soit conforme aux attentes et que les questions choisies correspondaient bien aux concepts de la recherche, nous avons procédé à une pré-expérimentation du protocole d'entrevue avec l'aide d'un enseignant et d'un parent qui ne sont pas participants à la recherche.

Nous avons posé toutes les questions prévues, et ce, selon l'ordre que nous avons établi. Les entrevues ont duré entre 30 et 40 minutes, ce qui correspondait bien au temps alloué pour chacune des entrevues. Par la suite, nous avons discuté de nos observations avec notre directeur de recherche, ce qui nous a permis d'apporter certaines modifications au canevas d'entrevue initial. « *Ce type de validité repose sur une discussion portant sur la façon dont est construit le lien inférentiel entre les faits d'observation et les modèles théoriques qui y sont reliés* » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997).

## **3.4 Le déroulement de la collecte de données**

La collecte de données a débuté au mois de mai 2011 alors que les consentements des enseignants et des parents ont été obtenus. Elle s'est effectuée par la réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès des parents et des enseignants qui ont accepté de participer à la recherche.

Afin d'assurer le bon déroulement des entrevues, nous avons utilisé le guide d'entrevue tel que présenté précédemment. La durée pour chacune des entrevues était d'environ 35 minutes et elles se sont déroulées dans les écoles de provenance des élèves ou à proximité, plus spécifiquement à leur domicile, selon la convenance des participants.

En somme, les entrevues se sont bien déroulées et elles ont permis aux enseignants et aux parents de décrire leurs perceptions et leurs attentes à l'égard de la participation parentale et de la collaboration école-famille en se basant sur leurs expériences et leurs connaissances antérieures.

### 3.5 Le type d'analyse

Tout d'abord, nous avons enregistré, avec l'autorisation des participants, chacune des entrevues à l'aide d'un enregistreur. À partir des enregistrements effectués, nous avons procédé à la transcription des données à l'aide du logiciel Word. Selon Boutin (2008), il convient de transformer le plus fidèlement possible l'expression orale des sujets en une expression écrite, soit les verbatim. Nous avons ensuite fait une première lecture, afin de nous donner une vue d'ensemble des réponses fournies par les participants. Nous avons lu à plusieurs reprises l'ensemble des transcriptions ainsi que le cadre théorique, ce qui a permis d'amorcer la classification des données (Lessard-Hébert et al., 1997). Dès lors, tous les passages du texte qui comportaient une information correspondant à l'une de nos catégories, ont été considérés comme significatifs et ont été retenus comme unités à analyser (Van der Maren, 1996). Enfin, il importe de mentionner que les données n'ont pas été soumises à un contre-codage.

Par la suite, nous avons codé les extraits des entrevues en utilisant le logiciel QDA Miner qui est un outil pertinent pour l'analyse qualitative. Comme le souligne Lamoureux (2000), l'analyse qualitative des données consiste à regrouper les informations semblables puis à les classer selon des thèmes puis des sous-thèmes. Généralement, la liste des thèmes utilisés se modifie en cours d'analyse, elle se précise, se complète et se nuance (Mongeau, 2009). À cet effet, Van der Maren, (1996) souligne que le codage mixte est souvent plus pratique et répond mieux aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire. Ainsi, il a été possible d'ajouter des éléments au dictionnaire de codes que nous avons préalablement élaboré lorsque de nouvelles unités de sens sont apparues et nous avons pu, à certains moments, modifier la formulation d'un code afin de mieux tenir compte du vocabulaire utilisé spontanément par les participants.

Nous avons donc, pour chacune des sections du protocole d'entrevue, établi des catégories et des sous-catégories. Par la suite, pour chaque entretien, nous avons assigné des codes à des segments de texte, ce qui nous a permis de classer et de regrouper nos

données. De cette façon, nous avons pu procéder à l'analyse de contenu. Selon Mongeau (2009), « *la première étape de l'analyse consiste en une réduction ou un resserrement des données autour des thèmes évocateurs eu égard au propos de l'entrevue* » (p. 105). Effectivement, cette première phase interprétative est d'abord réductrice pour ainsi voir comment se présentent les faits, les données ou les résultats (Van der Maren, 1996).

Finalement, nous avons tenté d'établir toutes les relations possibles entre les catégories et les sous-catégories, ce qui a conduit à la construction de réseaux (Van der Maren, 1996). Les données recueillies ont été traitées en fonction du sens qu'elles délivrent pour mieux saisir et interpréter les perceptions et les attentes des participants à l'égard de la participation parentale et de la collaboration école-famille dans le cadre de l'élaboration et du suivi des plans d'intervention.

### **3.6 Les limites de la recherche**

Le but de cette recherche n'était pas d'arriver à généraliser la situation de la participation parentale et de la collaboration école-famille lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention, mais bien d'identifier les perceptions et les attentes d'enseignants à l'ordre primaire en classe ordinaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans l'élaboration ou le suivi des plans d'intervention. Dès lors, il apparaît que la recherche a permis d'obtenir des résultats positifs relativement aux objectifs visés dans le contexte dans lequel elle s'est déroulée.

Bien que la participation à cette recherche soit sur une base volontaire, nous avons réussi à constituer un échantillon qui correspondait à nos critères de sélection. Nous aurions cependant aimé avoir la participation de deux parents pour qui la collaboration école-famille semblait difficile, mais en vain, nous n'avons reçu aucune réponse de leur part. Pour des raisons de logistique, nous avons retenu dans notre échantillonnage deux parents qui enseignent au primaire (**P2**, **P5**) et qui ont chacun un enfant à risque. Nous voulions ainsi équilibrer l'échantillonnage (enseignants et parents) et par le fait même assurer la saturation de nos données. Par ailleurs, nous croyons que ces deux enseignants

ne correspondent pas tout à fait aux deux parents que nous avons sollicités au départ, et ce, au regard de leur expérience dans le domaine de l'enseignement. Concrètement, il est difficile de rejoindre tous les participants, nous ne pouvons nous entretenir qu'avec les personnes qui ont accepté de participer à la recherche (Miles et Huberman, 2003).

Nous sommes également conscients de certaines limites liées au fait que la recherche s'est réalisée au sein d'une même commission scolaire. Bien que le territoire desservi par celle-ci était assez vaste et varié en termes de caractéristiques (milieux rural, urbain, favorisé et moins favorisé), il y avait potentiellement une moins grande diversité dans les pratiques et les outils d'élaboration et de suivis des plans d'intervention que si nous avions recruté des participants de commissions scolaires différentes. En effet, étant donné qu'une commission scolaire offre généralement un soutien similaire (formation, outils, personnes-ressources) à l'ensemble de son personnel, il y avait plus de chances que les enseignants de notre échantillon adoptent des pratiques et utilisent des outils semblables.

En ce qui concerne l'instrument de collecte de données, les réponses des participants à certaines questions (C.3, C.4, C.6b., E1 et E2) ne nous ont pas permis d'obtenir des réponses aussi spécifiques que souhaité et ont limité l'analyse de certains thèmes. La formulation de ces questions serait donc à améliorer s'il y avait une autre utilisation de cet instrument.

Enfin, nous reconnaissons qu'il est probable que certains enseignants ou certains parents aient répondu aux questions de l'entrevue d'une façon idéale, peut-être pour faire plaisir au chercheur ou pour être socialement acceptables (Lamoureux, 2000), et ce, même si nous avons insisté sur l'anonymat des participants.

### 3.7 Les considérations éthiques

Conformément aux politiques en vigueur à l'Université de Montréal, un certificat d'éthique (CPÉR-11-054-D) a été obtenu avant la collecte de données. Celui-ci, qui visait le respect des exigences éthiques de la recherche scientifique, impliquait certaines étapes que nous avons suivies.

Tout d'abord, nous avons rencontré les participants de la recherche pour les informer du but et de l'importance de la recherche. À ce titre, ils ont été informés du déroulement de la collecte de données et ont été invités à poser des questions supplémentaires. Par conséquent, chaque participant a été invité à signer un formulaire de consentement (cf. annexe 3). Dans le protocole d'entrevue, *« on y explicite tout, de la manière d'accueillir les participants jusqu'à la façon de conclure la rencontre, en passant par la signature du formulaire de consentement et, bien sûr la liste de thèmes et des questions à aborder »* (Mongeau, 2009, p. 96). La participation à la recherche était entièrement volontaire. Aussi, ils ont été informés qu'ils pouvaient refuser de participer ou se retirer de la recherche en tout temps sans aucun préjudice pour eux ou pour leur élève/enfant.

Les données recueillies auprès des sujets lors des entrevues ont été traitées de manière confidentielle. Elles ont servi uniquement aux fins de cette recherche; elles sont désormais conservées dans un classeur sous clé et seront détruites sept ans après la fin du projet. L'anonymat des participants a aussi été assuré et à aucun moment il n'est possible de les identifier dans la recherche.

À la fin de ladite recherche, une lettre de remerciement sera envoyée aux parents et aux enseignants les informant des conclusions générales de la recherche. Un rapport décrivant les conclusions générales sera également transmis aux personnes concernées qui en feront la demande (directions d'école, direction du service de la formation générale des jeunes de la CSSMÎ,...).

## Chapitre 4

### Présentation des résultats

L'objectif de cette étude étant d'explorer les perceptions d'enseignants au primaire en classe ordinaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la participation parentale et de la collaboration école-famille dans le cadre de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention, il nous apparaît important de divulguer les résultats de manière descriptive.

L'échantillon des participants à cette recherche est composé de huit enseignants au primaire et de sept parents d'élèves à risque au primaire. Les noms des enseignants et des parents ne sont en aucun cas mentionnés, et ce, afin de préserver la confidentialité des participants. Des codes ont donc été attribués à chacun des répondants pour les identifier. Pour les enseignants, le code E leur a été attribué (E1 à E8), et pour les parents, le code P leur a été attribué (P1 à P7). Pour les écoles, nous leur avons attribué le code É (É1 à É5) afin de les identifier au regard de l'indice de classification du milieu socioéconomique du MELS.

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse en suivant les sections (thèmes) du protocole d'entrevue qui a été élaboré en fonction du cadre conceptuel de la recherche, c'est-à-dire: la participation parentale, la collaboration école-famille, le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque. Finalement, nous présentons les commentaires et les suggestions qui ont été exprimés tant de la part des enseignants que de la part des parents.

#### 4.1 Présentation des données sociodémographiques

Dans cette première section, nous présentons les données sociodémographiques des participants. Le tableau 5 expose celles des enseignants alors que celles des parents sont présentées dans le tableau 6.

**Tableau 5. Les caractéristiques des enseignants-répondants**

Sexe		Nombre d'enseignants (n=8)
Féminin		8
Masculin		-
Lieu de naissance		
Québec		8
Canada		-
Autre		-
Groupes d'âge		
< 29 ans		-
30 à 39 ans		6
40 à 49 ans		2
> 50 ans		-
Diplôme de qualification		
Brevet		-
Baccalauréat		8
Autre		-
Nombre d'années d'expérience		
< 5 ans		-
6 à 10 ans		-
11 à 20 ans		8
> 20 ans		-
Cycle d'enseignement		
1 <sup>er</sup> cycle du primaire		3
2 <sup>e</sup> cycle du primaire		2
3 <sup>e</sup> cycle du primaire		3
Statut du répondant		
Permanent		8
Affectation à temps plein		-
Affectation dans plus d'une école		-
Écoles participantes	IMSE (indice de milieu socio-économique)	Enseignants-répondants
É1	1	-
É2	3	<b>E1-E8</b>
É3	3	<b>E3</b>
É4	4	<b>E2</b>
É5	3	<b>E4-E5-E6-E7</b>

Les données montrent que les huit enseignants qui ont accepté de participer à la collecte de données sont de sexe féminin. Tous les répondants sont nés au Québec (8/8). Le groupe d'âge des enseignants interviewés se situe entre trente ans et trente-neuf ans pour

six d'entre eux (6/8), et entre quarante ans et quarante-neuf ans pour deux autres enseignants (2/8). Ils détiennent tous un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et ils occupent tous un poste permanent à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (8/8). Le nombre d'années d'expérience pour l'ensemble des enseignants se situe entre onze et vingt ans (8/8). Parmi les répondants, qui interviennent tous au primaire, nous retrouvons trois enseignants qui travaillent au premier cycle (3/8), deux enseignants qui oeuvrent au deuxième cycle (2/8) et puis trois d'entre eux qui enseignent au troisième cycle (3/8). Finalement, la majorité des enseignants sont issus de milieux favorisés (7/8) tandis qu'un seul enseignant est issu d'un milieu moyennement favorisé (1/8).

Le tableau 6 présente les données sociodémographiques des parents qui ont participé à la collecte de données. Il importe de mentionner qu'il n'y a pas de correspondance totale entre l'échantillon des enseignants et celui des parents, c'est-à-dire que les enfants de ces parents ne fréquentent pas nécessairement les classes des enseignants ciblés. En fait, bien que nous ayons tenté d'obtenir une correspondance entre nos deux échantillons lors de l'étape de sollicitation, cela n'a été possible que dans 4 cas. C'est le cas des couples enseignant-parent suivants: (E1-P1), (E2-P2), (E3-P3), (E7-P7). Afin de distinguer les enseignants et les parents qui forment des couples enseignant-parent, nous avons inscrit leur code respectif en caractère gras.



**Tableau 6. Les caractéristiques des parents-répondants**

<b>Statut du répondant</b>		<b>Nombre de parents (n=7)</b>	
Mère		7	
Belle-mère		-	
Père		-	
Beau-père		-	
<b>Structure familiale</b>			
Famille nucléaire		7	
Famille monoparentale		-	
Famille recomposée		-	
Famille d'adoption		-	
Famille d'accueil		-	
<b>Groupes d'âge</b>			
20 à 29 ans		-	
30 à 39 ans		3	
40 à 49 ans		4	
> 50 ans		-	
<b>Langue maternelle</b>			
Français		7	
Anglais		-	
Autre		-	
<b>Niveau de scolarité des parents</b>		Mère	Père
Études primaires terminées		7	7
Études secondaires terminées		4	2
Études collégiales terminées		1	3
Études universitaires terminées		2	2
<b>Parcours scolaire des parents</b>			
Sans difficulté		2	
Avec certaines difficultés scolaires		5	
<b>Écoles participantes</b>	<b>IMSE</b> (indice de milieu socio-économique)	<b>Parents-répondants</b>	
É1	1	P5	
É2	3	P1	
É3	3	P3-P4	
É4	4	P2- P6	
É5	3	P-7	

Dans ce tableau, nous remarquons que tous les parents qui ont participé à cette recherche sont des mères faisant partie d'une structure familiale nucléaire (7/7). Le groupe d'âge des participants se situe entre trente ans et trente-neuf ans pour trois d'entre eux (3/7) et entre quarante ans et quarante-neuf ans pour quatre d'entre eux (4/7). La langue maternelle pour tous les participants est le français (7/7). Le niveau de scolarité des

parents a été divisé en deux catégories : celle des mères et celle des pères. Nous remarquons ici que tous les participants des deux catégories ont terminé leurs études primaires (14/14). Quatre mères et deux pères ont terminé leurs études secondaires (6/14). Une mère et trois pères ont terminé leurs études collégiales (4/14) et finalement deux mères et deux pères ont terminé leurs études universitaires (4/14). Le parcours scolaire des parents s'est fait sans difficulté pour deux répondants (2/14) et avec certaines difficultés pour cinq répondants, dont trois mères et deux pères (5/14). Nous remarquons ici qu'il nous manque quelques données au niveau du parcours scolaire de parents, certains d'entre eux n'ayant pas répondu à cette question (7/14). Finalement, les parents sont surtout issus de milieux favorisés (5/7), les autres provenant d'un milieu moyennement favorisé (2/7).

## **4.2 La participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention**

Dans cette section, nous présentons les résultats qui concernent les perceptions des enseignants et des parents à l'égard de la participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention. L'analyse de ces résultats a notamment permis de préciser les raisons qui incitent les parents d'élèves à risque à participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention.

### **4.2.1 Les perceptions des enseignants**

Pour identifier les perceptions des enseignants à l'égard de la participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention, nous avons analysé les réponses des enseignants, de la section B du questionnaire, aux questions suivantes :

1. Qui a invité les parents de votre élève à la rencontre du plan d'intervention et par quel moyen cette invitation s'est-elle faite?
2. Par cette invitation, quel était le but de la rencontre avec les parents?

3. Pouvez-vous décrire les difficultés de votre élève qui l'amènent à avoir un plan d'intervention?
4. Croyez-vous que les parents ont les connaissances et les habiletés requises pour participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention?

Nous présentons ces résultats sous quatre thèmes principaux : 1) les invitations aux parents à participer au plan d'intervention de la part de l'école; 2) le but de la rencontre; 3) les difficultés des élèves à risque; 4) les intérêts, les connaissances et les habiletés requises pour participer au plan d'intervention.

### **Les invitations aux parents à participer au plan d'intervention de la part de l'école**

Dans la grande majorité des cas, les enseignants ont fait eux-mêmes l'invitation aux parents pour la rencontre de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention (7/8). Dans un seul cas, l'éducateur spécialisé a contacté les parents puisque, de prime abord, la problématique de l'élève concernait le comportement. De manière générale, c'était l'éducateur spécialisé qui assumait le suivi du PI en concertation avec l'enseignant (1/8). Parmi les moyens utilisés, cinq enseignants ont envoyé la lettre officielle de l'école qui convoquait les parents à la rencontre du premier bulletin. Par la même occasion, ils présentaient le plan d'intervention aux parents (5/8).

*On avait envoyé l'invitation pour la rencontre de parents de bulletin puis en même temps on a fait le plan d'intervention (E6).*

Un seul enseignant a utilisé l'agenda comme moyen pour inviter les parents (1/8). Par contre, nous retrouvons un enseignant qui a envoyé directement le plan d'intervention à la maison avec une note aux parents disant qu'ils étaient pour se rencontrer prochainement (1/8).

*Bon, je sais que ce n'est pas professionnel, mais on a envoyé le plan d'intervention à la maison dans une enveloppe brune (E2).*

Il apparaît que l'éducateur spécialisé a contacté les parents par un appel téléphonique.

*Ça s'est fait par la TES parce qu'on avait des problèmes donc c'est elle qui a communiqué avec les parents par téléphone (E7).*

Compte tenu des résultats, il apparaît que ce sont principalement les enseignants qui ont la responsabilité d'inviter les parents à participer aux rencontres du plan d'intervention de l'élève à risque.

### **Le but de la rencontre**

Pour plusieurs enseignants, le but de la rencontre était tout d'abord de présenter le bulletin pour ensuite élaborer ou faire le suivi du plan d'intervention de l'élève à risque (4/8).

*Bien c'était justement pour parler du bulletin puis en même temps pour regarder une première élaboration [du plan d'intervention] bien la suite finalement étant donné que c'était un élève qui en avait un l'année d'avant (E5).*

Pour un enseignant du premier cycle, c'était d'informer les parents sur les difficultés d'apprentissage de l'élève, de trouver des moyens pour l'aider à la maison et de proposer de l'aide en orthopédagogie (1/8). Pour un autre enseignant du premier cycle, il mentionne que la rencontre avait eu lieu parce que l'élève était en échec, c'est pourquoi il devait faire un plan d'intervention (1/8). Pour deux enseignants de troisième cycle, il s'agissait de faire état de la situation afin de procéder à une mise au point en vue de modifier le plan d'intervention déjà existant (2/8).

*[Le but...] C'était de modifier le plan d'intervention qui avait déjà été fait l'année passé (E7).*

Ainsi, il apparaît que le but premier de la rencontre pour les enseignants est de présenter le bulletin puis, d'élaborer ou de réviser le plan d'intervention afin de favoriser la réussite de l'élève à risque.

### **Les difficultés des élèves à risque**

Selon les enseignants, parmi les élèves à risque ciblés, nous retrouvons quatre élèves ayant des difficultés d'apprentissage au niveau du français (4/8) et quatre élèves éprouvant des difficultés au niveau du comportement (4/8). Parmi ces derniers, deux élèves ont également des difficultés en français (2/4), un autre éprouve des difficultés en mathématique (1/4) et finalement un élève éprouve des difficultés dans ces deux matières (1/4). Il ressort donc que la moitié des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont également des difficultés au niveau du comportement. Par ailleurs, selon le MELS (2007), ces deux catégories de difficulté correspondent à l'appellation « élèves à risque ».

### **Les intérêts, les connaissances et les habiletés requises pour participer au plan d'intervention**

Tous les enseignants consultés croient que les parents ont les connaissances nécessaires pour participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention (8/8). Certains mentionnent que les parents ont déjà l'expérience nécessaire au regard du plan d'intervention et que ceux-ci sont tout de même à l'aise de poser des questions lorsque la situation de l'élève n'est pas claire (2/8).

*Ça dépend beaucoup des années antérieures parce que souvent les parents avec qui je fais des plans d'intervention, ils en ont eu les années antérieures (E8). S'il y a des choses qu'ils ne comprennent pas, bien ils posent des questions ou ils viennent me voir (E1).*

D'autres enseignants affirment que les parents n'ont pas à posséder de connaissances spécifiques pour participer aux rencontres du plan d'intervention. Ils affirment ainsi que les parents connaissent bien leur enfant et qu'ils peuvent facilement participer à l'élaboration ou au suivi du plan d'intervention (3/8).

*D'après moi, ils ont les connaissances puis les habiletés puisque ce sont eux qui connaissent le mieux leur enfant, ce sont eux qui sont le plus en mesure de nous dire les besoins de leur enfant, de les identifier (E4). Au niveau de l'idée, de qu'est-ce qu'ils*

*veulent pour leur enfant, ils sont capables de faire ça, ils connaissent leur enfant donc ils ont les connaissances (E7).*

Un seul enseignant évoque le fait qu'un parent dont l'enfant bénéficie de services au privé possède davantage de connaissances et d'habiletés pour participer au plan d'intervention (1/8). Parmi l'ensemble des enseignants, certains affirment que le vocabulaire utilisé auprès des parents ne correspond pas toujours à leur niveau de scolarisation (2/8).

*Je pense que malheureusement, ce que je crois c'est qu'eux ne se sentent pas à la hauteur dans le sens où le vocabulaire des fois qui est utilisé est peut-être un peu pointu pour les parents (E4).*

En somme, quelles que soient les difficultés de l'élève à risque, les enseignants préfèrent attendre à la rencontre du mois de novembre où ils présentent les résultats du premier bulletin aux parents. C'est à ce moment qu'ils mentionnent les forces et les faiblesses de l'élève à risque qui serviront de point de départ pour élaborer ou faire le suivi du plan d'intervention. Selon les enseignants, l'ensemble des parents possèdent bien les connaissances et ils ont aussi les habiletés requises pour participer au plan d'intervention puisque c'est de leur enfant dont il est question. Il faut cependant porter une attention particulière au jargon professionnel, par exemple : voie d'assemblage, voie d'adressage, les sigles (DA, TDAH). Il est important d'expliquer les termes spécialisés ou les sigles utilisés à l'oral pour ainsi soutenir la compréhension des parents.

#### **4.2.2 Les perceptions des parents**

Pour identifier les perceptions des parents à l'égard de la participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention, nous avons analysé les réponses des parents, de la section B du questionnaire, aux questions suivantes :

1. Qui vous a invité à la rencontre du plan d'intervention de votre enfant et par quel moyen cette invitation s'est-elle faite?

2. En général, est-ce que votre emploi du temps et vos responsabilités familiales vous permettent de participer à ces rencontres?
  - a) est-ce que l'horaire vous convient?
  - b) qui a fixé le moment de la rencontre et comment vous êtes-vous entendu?
3. Qu'est-ce qui vous a incité à participer au plan d'intervention de votre enfant?
4. Selon vous, quel était le but de cette invitation?
5. Pouvez-vous décrire les difficultés de votre enfant qui l'amènent à avoir un plan d'intervention?
6. En tant que parent, comment considérez-vous votre rôle dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention?
7. 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?

Nous présentons ces résultats selon les six thèmes suivants : 1) les invitations aux parents à participer au plan d'intervention de la part de l'école; 2) la disponibilité des parents pour participer aux rencontres du plan d'intervention; 3) le but de la rencontre; 4) les difficultés des élèves à risque; 5) la compréhension et l'interprétation du rôle parental; 6) les intérêts, les connaissances et les habiletés requises pour participer au plan d'intervention.

Dans cette section, nous retrouvons quasiment les mêmes thèmes qu'à la section des enseignants. Nous en avons cependant ajouté deux, puisqu'ils s'adressaient spécifiquement aux parents. Voici les deux thèmes qui ont été ajoutés dans cette section: la disponibilité des parents pour participer aux rencontres du plan d'intervention, la compréhension et l'interprétation du rôle parental.

### **Les invitations aux parents à participer au plan d'intervention de la part de l'école**

Dans la grande majorité des cas, les parents ont été invités par l'enseignant de leur enfant à participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention (6/7). Un seul parent ne se souvient plus de l'information en question. Le moyen le plus fréquemment utilisé

est la lettre officielle de l'école les convoquant à la rencontre pour la remise du premier bulletin (5/7). L'agenda est le deuxième moyen retenu (2/7). Ainsi, nous retenons que les invitations pour participer aux rencontres du plan d'intervention sont généralement faites par l'enseignant, et ce, par l'entremise de la lettre officielle de l'école.

### **La disponibilité des parents pour participer aux rencontres du plan d'intervention**

De façon générale, les parents sont satisfaits de la plage horaire qui leur est proposée par l'enseignant (5/7). L'horaire leur convient ainsi que le moment de la rencontre puisqu'ils ont la possibilité de faire plusieurs choix.

*Voilà, elle met deux tranches d'horaire, je pense, puis on choisit (P1). Elle avait ouvert plusieurs plages horaires là, c'était parfait (P5).*

Nous retrouvons toutefois un parent qui affirme que l'horaire ne lui convient pas, mais qu'il arrive quand même à s'organiser (1/7).

*Je m'arrange. J'avise mon patron que la journée du rendez-vous j'entre plus tard. Je fais de 8h30 à 4h30 fac ça marche pas fac non ça rentre pas dans mon horaire, mais j'avertis, je m'arrange de mon bord (P7).*

Nous remarquons également un parent (P4) qui était insatisfait quant à la façon dont le rendez-vous lui avait été donné puisque c'était l'enseignant qui avait fixé le moment et l'heure de la rencontre. L'enseignant n'a donc pas consulté le parent en question sur ses disponibilités, mais le parent a néanmoins mentionné qu'il était plutôt disponible et qu'il pouvait s'organiser facilement pour se rendre à l'école (1/7).

La disponibilité des parents pour participer aux rencontres du PI ne semble pas être un problème en soi. Selon les parents, une plage horaire intéressante est offerte de la part des enseignants et il est possible pour eux d'organiser leur emploi du temps en conséquence.



### **Le but de la rencontre**

Selon les parents interviewés, le but de cette invitation était de trouver des moyens pour aider leur enfant à réussir (4/7).

*Pour aider mon enfant, pour qu'elle ait moins de difficultés, qu'elle s'adapte mieux en fait, qu'elle apprenne mieux (P1). C'était de favoriser la réussite scolaire de mon enfant (P2). D'être sur la même longueur d'onde tout le monde, travailler les mêmes choses pour que ça l'aide (P6).*

Pour d'autres parents, c'était le moment de réviser le plan d'intervention (2/7).

*Puis, on a fait le tour du plan d'intervention ensemble cette fois-là (P5).*

Enfin, un parent (P4) a mentionné que le but de la rencontre était, pour l'école, de se départir du problème. D'ailleurs, selon ce parent, il s'était présenté à la rencontre dans le but de résoudre ce problème.

*Je vais dire ça méchamment, mais je trouve que c'était [le but] pour se débarrasser du problème (P4).*

En outre, il apparaît que le but premier de la rencontre pour la majorité des parents est de trouver des moyens pour aider leur enfant à réussir. De plus, c'était le moment d'élaborer ou de réviser le plan d'intervention.

### **Les difficultés des élèves à risque**

Notons que parmi les parents d'élèves à risque consultés, nous retrouvons trois enfants ayant des difficultés d'apprentissage importantes au niveau du français (3/7), un enfant qui éprouve des difficultés d'apprentissage en français et en mathématique (1/7) et finalement trois enfants qui ont des difficultés au niveau du comportement (3/7). Parmi ces derniers, nous retrouvons un enfant qui éprouve des difficultés en français (1/3), un autre qui éprouve des difficultés en mathématique (1/3) puis, un enfant qui ne semble pas avoir de difficulté d'apprentissage. Il semble que retrouvons aussi du côté des

parents, les deux catégories d'élèves à risque soient, des enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et des enfants ayant des difficultés de comportement.

### **La compréhension et l'interprétation du rôle parental**

En ce qui concerne la compréhension et l'interprétation du rôle parental, certains parents considèrent qu'il faut être sur la même longueur d'onde et travailler dans le même sens que l'école pour aider l'enfant dans sa réussite (2/7).

*On essaie de l'aider puis on travaille à la maison aussi parallèlement avec l'école pour qu'elle puisse avancer...donc, on essaie de travailler en biome en fait le suivi à la maison (P1). Bien, d'être cohérent. De faire équipe avec ce qu'ils font à l'école, il faut que je le fasse chez nous, il faut que ce soit les mêmes règles pour qu'elle comprenne plus vite (P7).*

Pour d'autres, c'est de travailler sur les difficultés de l'enfant et l'encourager à atteindre les objectifs fixés au plan d'intervention (2/7). L'un de ces parents mentionne également qu'il faut s'assurer que l'orthopédagogue puisse mettre en place les moyens inscrits au plan d'intervention.

*L'orthopédagogue travaille beaucoup avec lui aussi, mais c'est de m'assurer qu'elle mette en sa disposition tout ce qui est marqué dans le plan d'intervention, qu'elle travaille ce qu'elle dit, en fait (P3).*

Nous retrouvons également deux parents qui considèrent qu'il faut d'abord comprendre ce qui est inscrit au PI si l'on veut faire un bon suivi à la maison (2/7).

*Je considère que mon rôle est très important dans le suivi du plan d'intervention (P2). Mon rôle c'est de bien le comprendre premièrement le plan d'intervention et d'appliquer les moyens qui sont appliqués en classe de les appliquer aussi à la maison pour que l'enfant ne soit pas perdu (P5).*

Finalement, nous retrouvons un parent pour qui il semble difficile de bien comprendre son rôle parental, car le comportement du jeune est souvent différent à l'école et à la maison. Selon ce parent, le problème appartiendrait à l'école (1/7).

*Bien, je trouve ça dur parce que t'es à maison, t'es pas à l'école fac j'peux pas faire de suivi [du plan d'intervention...] de lui dire : ne fais pas ça! Il est à l'école, il n'est pas à la maison. Si à la maison, il ne le fait pas, c'est l'école (P4).*

Néanmoins, dans la majorité des cas, les parents semblent bien comprendre leur rôle dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention.

### **Les intérêts, les connaissances et les habiletés requises pour participer au plan d'intervention**

Il apparaît que l'ensemble des parents désirent participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention parce qu'ils veulent aider leur enfant à réussir et être au courant de leurs difficultés (6/7). Certains de ces parents souhaitent également connaître les moyens qui ont été mis en place ou qui seront mis en place pour aider leur enfant à réussir (2/7).

*C'est pour l'aider aussi, pour être au courant de ce qu'il voyait comme difficulté majeure puis les moyens qu'ils avaient décidé d'utiliser (P 2). Bien, je vais toute faire tout l'temps pour aider ma fille, m'a faire toute mon possible (P7).*

Ainsi, il semble que la majorité des parents veulent aider leur enfant et veulent être informés sur les difficultés que celui-ci éprouve. Par contre, un parent mentionne que l'école et la maison sont deux mondes totalement différents. De fait, ce parent (P4) réitère que le problème appartient à l'école.

Un peu plus de la moitié des parents affirment également qu'ils ont les connaissances et les habiletés pour participer à l'élaboration ou au suivi du plan d'intervention (4/7). Parmi ces parents, trois d'entre eux disent qu'ils connaissent leur enfant et que leur participation est importante (3/4).

*Oui, j'ai les habiletés requises et les connaissances parce que oui je suis enseignante, mais aussi parce que c'est mon enfant, je sais ce qui pogne à la maison (P2). Je pense que c'est important que je sois dedans parce qu'il y a toute une partie de mon enfant que je connais...il faut qu'on aille avec des demandes qui sont logiques pour mon enfant puis y a personne qui le connaît autant que moi (P6).*

Certains parents déclarent ne pas avoir nécessairement toutes les connaissances et les habiletés requises, mais cela ne les empêche pas de participer puisqu'ils connaissent bien leur enfant (3/7).

*Je peux pas dire elle a besoin d'orthopédagogie dans telle matière, mais je la connais, je sais comment elle peut se décourager vite, je connais ses forces et ses faiblesses. Oui, j'ai d'affaire là... mais j'ai pas toutes les habiletés requises par exemple. C'est pas pour rien qu'on était toute là d'après moi, tout l'monde apporte son expertise (P7).*

Parmi ces parents, deux mentionnent qu'il est difficile de participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention, car le comportement de l'enfant est très différent à l'école et à la maison (2/7).

*Ce qui se passe dans classe, on n'est pas là fac des fois c'est un peu difficile de les évaluer parce qu'il n'interagit pas toujours de la même façon à l'école qu'à la maison (P3).*

En résumé, la participation parentale semble prendre son envol lorsqu'il est question de mettre en place des moyens pour aider l'enfant à réussir dans ses apprentissages scolaires. Nous pouvons constater que la majorité des parents sont disponibles, qu'ils désirent participer aux rencontres et qu'ils ont les connaissances pour le faire. Ils semblent également bien comprendre leur rôle dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention.

### **4.3 La collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention**

Dans cette section, nous présentons les résultats qui portent sur la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.

### 4.3.1 Les perceptions des enseignants

Pour identifier les perceptions des enseignants à l'égard de la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention, nous avons analysé les réponses des enseignants, de la section C du questionnaire, aux questions suivantes :

1. Quelles sont les personnes qui ont participé au plan d'intervention de votre élève?
2. De façon générale, pouvez-vous décrire le déroulement de (des) la rencontre (s)?
3. Globalement, comment qualifiez-vous les relations entre chacun des participants?
4. Comment percevez-vous votre collaboration avec les autres personnes (direction, parents, orthopédagogue...) qui participent au plan d'intervention de votre élève?
5. D'après vous, est-ce que tous les participants s'impliquent dans la démarche du plan d'intervention? Donnez des exemples.
6. Lors de ces rencontres, est-ce que tous les participants ont l'occasion d'exprimer leur point de vue?
  - a) de quelle façon se prennent les décisions à propos du plan d'intervention?
  - b) est-ce que tous les participants arrivent habituellement à un consensus?
7. Que pensez-vous des décisions qui sont prises à propos de votre élève lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention?

Nous présentons ces résultats selon les thèmes suivants : 1) les personnes présentes lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention; 2) le déroulement des rencontres; 3) l'implication des participants lors des rencontres; 4) les échanges entre les participants et les décisions prises lors des rencontres.

#### **Les personnes présentes lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention**

Le tableau 7 indique, pour chacun des répondants-enseignants, les personnes qui étaient présentes lors des rencontres d'élaboration ou de suivi du plan d'intervention.

**Tableau 7. Les personnes présentes lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention, entrevues des enseignants**

Répondants	Enseignant	Parent	Enfant	Ortho-pédagogue	Ortho-phoniste	Éducateur spécialisé	Directeur
<b>E1</b>	x	x	x	x	x		
<b>E2</b>	x	x		x			
<b>E3</b>	x	x		x			
E4	x	x		x			
E5	x	x		x			
E6	x	x	x	x			
<b>E7</b>	x	x	x				
E8	x	x	x	x		x	x

Les rencontres se sont toutes déroulées en présence des enseignants et des parents (8/8). Dans la majorité des cas, l'orthopédagogue était aussi présent lors des rencontres (7/8). En ce qui concerne l'enfant, il n'était pas toujours présent (4/8). Dans un seul cas, et pour lequel la problématique de l'élève était d'ordre comportemental, l'éducateur en éducation spécialisée ainsi que le directeur étaient présents (1/8). Enfin, nous remarquons que l'orthophoniste était présent lors d'une rencontre puisque l'enfant présentait des difficultés langagières.

### **Le déroulement des rencontres**

Pour tous les enseignants, les rencontres se sont bien déroulées (8/8). Pour certains, les parents sont réceptifs, ouverts et coopératifs (4/8). Pour d'autres, l'orthopédagogue était présent pour expliquer aux parents les difficultés de l'élève et les participants ont bien apprécié la façon dont se sont déroulées les rencontres (2/8).

*C'est surtout l'orthopédagogue qui a pris la parole pour présenter le plan d'intervention puisqu'elle connaissait déjà les parents puis que c'était comme un suivi au niveau du plan d'intervention puisqu'il datait des années précédentes (E4). Les gens sortent heureux de la rencontre, ils sont satisfaits (E1).*

Pour certains enseignants, le déroulement des rencontres était plutôt satisfaisant puisqu'ils ont rencontrés certaines difficultés lors des échanges (2/8).

*Bien, c'était particulier avec cet enfant-là parce que cet enfant-là a été diagnostiqué avoir un déficit de l'attention avec hyperactivité ce que la mère ne reconnaît pas*

*nécessairement. La mère dans les rencontres des fois elle se contredisait ... la mère m'obstinait dur comme fer. À un moment donné, tu lâches prise un p'tit peu et aussi, je voulais garder une bonne relation quand même avec cette mère là (E5).*

Toutefois, certains répondants mentionnent qu'ils ne semblent pas faire équipe avec les parents (2/8).

*Moi, je dis que c'est une bonne relation dans le sens où ça se passe bien, mais je ne dirais pas que c'est une relation qui est complémentaire (E4).*

Malgré tout, lors de ces rencontres, tous les enseignants affirment que les relations qu'ils entretiennent avec les parents sont très bonnes (8/8).

*C'était un très beau climat puis c'était toujours dans le but d'aider l'enfant (E3). Bien, moi je sens que tout l'monde est là pour appuyer mon travail dans la classe auprès de l'élève, ça va dans l'sens qu'on a besoin que l'élève réussisse donc ça va bien (E7).*

### **L'implication des participants lors des rencontres**

Nous remarquons ici que presque la moitié des enseignants mentionnent que les parents s'impliquent activement lors des rencontres du plan d'intervention (3/8).

*La maman voulait clarifier des choses, avoir des explications (E2). Les parents étaient toujours là pour venir chercher de l'information, toujours très impliqués dans le but d'aider l'enfant (E3). Ça va super bien parce qu'elle va au-delà de ce qu'on lui demande là puis dans l'fond elle nous devance un peu parce qu'elle sait qu'est-ce que son fils a de besoin (E6).*

Par contre, les perceptions des autres enseignants semblent assez nuancées (5/8). Pour certains enseignants, il semblerait que les parents s'impliquent peu dans les apprentissages de leur enfant.

*Il a un regard sur ce qui se passe, mais je ne le sens pas impliqué dans ce qui se passe dans le processus d'apprentissage (E4).*

Pour d'autres, ce n'est pas tant le manque d'implication des parents auprès de leur jeune, mais plutôt un manque de capacité à aider leur enfant.

*Je pense qu'elle voulait beaucoup. Est-ce qu'elle avait le potentiel pour le faire? (E5). Les parents un p'tit peu moins parce que dans ce cas-là, c'est des parents un peu en difficulté aussi donc il y a beaucoup de choses qui reposent sur l'école (E7).*

Un autre enseignant mentionne que l'implication des parents est suffisante à la révision du plan d'intervention, mais insuffisante au suivi de celui-ci. Enfin, un dernier affirme qu'il manque d'information quant aux services orthopédagogiques offerts à son élève.

*Avec l'orthopédagogue, j'ai trouvé ça un p'tit peu difficile dans le sens que je trouvais que je n'étais pas très très informé de ce qu'elle faisait (E5).*

Finalement, il est important de mentionner que pour la majorité des enseignants, l'implication des différents intervenants scolaires qui gravitent autour de l'élève, tels que : l'orthopédagogue, l'orthophoniste, l'éducateur spécialisé ainsi que le directeur est très bonne (7/8).

*À un moment donné, l'orthopédagogue avait demandé qu'il aille passer un test pour la saccade visuelle (E3). La TES, la direction puis moi on est en intervention au quotidien à appliquer ce qu'on a mis dans le plan. L'enfant est impliqué aussi (E7).*

### **Les échanges entre les participants et les décisions prises lors des rencontres**

En ce qui concerne les échanges entre les participants, tous les enseignants affirment qu'il y a eu plusieurs échanges et que l'information circule bien lors de ces rencontres (8/8).

*C'était des rencontres où y avait beaucoup de communication, chacun a dit son opinion puis on n'a pas eu à s'obstiner (E7). Oui, tout le monde exprimait son point de vue (E8).*

Nous remarquons également que l'ensemble des enseignants sont satisfaits des décisions qui sont prises à propos de leur élève lors des rencontres du PI puisqu'elles correspondent à leurs besoins (8/8).

*Les objectifs vont l'aider parce qu'on est parti de l'enfant, de ses difficultés (E2). Les décisions dans l'fond c'est toujours des moyens dans le but de l'aider (E3). Je pense que ce sont des décisions qui sont justes, ce sont des bonnes décisions dans le sens où, ce qu'on veut, c'est la réussite de l'enfant donc ce qu'on met en œuvre c'est pour l'aider*



*dans ses apprentissages et dans sa réussite scolaire (E4). Moi, j'étais contente des décisions, puis comme l'enfant y avait participé, bien c'était à sa mesure à elle aussi, c'était pas juste des paroles d'adultes qui disent : on veut si, on veut ça (E7).*

Aussi, à la suite des décisions qui ont été prises au PI, nous constatons que le travail réalisé auprès des élèves a entraîné des améliorations quant au rendement scolaire.

*On a vu déjà une belle amélioration (E1). Puis, on voyait le résultat chez l'élève (E8).*

Il apparaît cependant que les décisions quant aux objectifs et aux moyens qui se retrouvent dans le PI sont prises en concertation avec l'orthopédagogue (5/8). Autrement dit, les parents ne semblent pas présents à l'élaboration du PI.

*L'orthopédagogue et moi avons fait le plan d'intervention, je ne peux pas dire que le parent a eu beaucoup à décider y a pas eu de pouvoir décisionnel (E2). Je te dirais que le plan d'intervention était pas mal toute monté avant (E5).*

À cet effet, nous supposons que le PI est présenté aux parents. Par contre, trois répondants évoquent que même si le plan d'intervention était déjà rédigé, les parents ont quand même été consultés lors de la rencontre (4/8).

*Ils ont toujours leur mot à dire, s'ils ne sont pas d'accord on l'enlève, on le modifie et tout et tout (E3). Dans les rencontres, je dis toujours aux parents: ça, c'est une ébauche...ils sont libres d'être d'accord ou pas d'accord (E5). Puis, on valide avec les parents pour voir s'ils ont la même perception, si eux ont d'autres forces à rajouter à leur enfant ou des choses à travailler, on le rajoute (E8).*

Lors des rencontres, la discussion demeure ouverte et chacun des participants a le loisir d'exprimer son opinion. Certains enseignants affirment que les parents travaillent de pair avec l'école (2/6).

*Tout l'monde dit son opinion, on va dans le même sens (E1).*

Parmi ces enseignants, un seul prétend que son rôle est de coordonner les actions à entreprendre lors des rencontres (1/8).

*En général, je suis comme celle qui va ramener ou qui va diriger donc plus le maître de cérémonie, mais ce n'est pas moi qui impose... j'essaie de voir avec les parents (E8).*

De plus, certains enseignants affirment avoir collaboré avec les parents au regard des décisions qui ont été prises à l'élaboration ou au suivi du plan d'intervention (3/3). Certains d'entre eux mentionnent qu'il y a eu des modifications ou des ajouts au plan d'intervention suite aux discussions, donc selon ces enseignants, il y a eu un consensus entre les parties (2/3).

*Suite à la rencontre, il y a eu des modifications donc oui il y a eu consensus. Tout l'monde a parlé puis on a ajouté des objectifs (E2). On a fait plusieurs tours de table avant d'arriver à cerner ce qu'on voulait cerner parce qu'on voulait pas mettre trop d'objectifs, il fallait cibler ce qui était le plus réalisable pour tout l'monde (E7).*

Dans un même ordre d'idées, nous notons un enseignant qui prétend avoir pris une décision consensuelle avec un parent, même si celui-ci a élaboré le plan d'intervention avec l'orthopédagogue et qu'il n'y a eu aucune modification suite à la présentation avec le parent.

*Donc, c'est fait par consensus dans le sens où le parent est quand même au courant de ce qui se passe dans le plan d'intervention, y a pas de cachette, les choses sont ouvertes, sont dites (E4).*

De façon générale, pour l'ensemble des enseignants, les rencontres du plan d'intervention se déroulent bien et les participants sont satisfaits. Nous remarquons également que les enseignants entretiennent de bonnes relations avec les parents. Lors de ces rencontres, l'implication de tous les intervenants est favorisée ce qui conduit l'équipe à prendre des décisions qui tiennent compte des besoins de l'élève à risque.

### **4.3.2 Les perceptions des parents**

Pour identifier les perceptions des parents à l'égard de la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention, nous avons analysé les réponses des parents, de la section C du questionnaire, aux questions suivantes :

1. Quelles sont les personnes qui ont participé au plan d'intervention de votre enfant?
2. De façon générale, pouvez-vous décrire le déroulement de (des) la rencontre (s)?
3. Globalement, comment qualifiez-vous les relations entre chacun des participants?
4. Comment percevez-vous votre collaboration avec les autres personnes (enseignant, orthopédagogue, psychologue...) qui participent au plan d'intervention de votre enfant?
5. D'après vous, est-ce que tous les participants s'impliquent dans la démarche du plan d'intervention? Veuillez donner des exemples.
6. Lors de ces rencontres, est-ce que tous les participants ont l'occasion d'exprimer leur point de vue?
  - a) de quelle façon se prennent les décisions à propos du plan d'intervention?
  - b) est-ce que tous les participants arrivent habituellement à un consensus?
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?

Nous présentons ces résultats selon les thèmes suivants : 1) les personnes présentes lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention; 2) le déroulement des rencontres; 3) l'implication des participants lors des rencontres; 4) les échanges entre les participants et les décisions prises lors des rencontres.

### **Les personnes présentes lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention**

Le tableau 8 indique pour chacun des répondants-parents, les personnes présentes lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention.

**Tableau 8. Les personnes présentes lors de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention, entrevues des parents**

Répondants	Enseignant	Parent	Enfant	Ortho-pédagogue	Ortho-phoniste	Éducateur spécialisé	Directeur
<b>P1</b>	x	x	x	x			
<b>P2</b>	x	x		x			
<b>P3</b>	x	x		x			
P4	x	x					x
P5	x	x	x	x			
P6	x	x	x	x		x	x
<b>P7</b>	x	x	x			x	x

Les rencontres se sont toutes déroulées en présence des enseignants et des parents (7 /7). L'orthopédagogue était aussi présent lors des rencontres lorsqu'il s'agissait d'un enfant en difficulté d'apprentissage (5/7). L'éducateur spécialisé (2/7) et la direction d'école (3/7) ont aussi participé à certaines rencontres, notamment lorsque la problématique était d'ordre comportemental (2/5). Enfin, l'enfant était présent à la plupart des rencontres du plan d'intervention (4/7).

### Le déroulement des rencontres

Pour l'ensemble des parents, les rencontres pour l'élaboration et/ou le suivi plan d'intervention se sont bien déroulées (6/7).

*Le déroulement de la rencontre c'était un super de beau climat, des enseignants concernés, compétents, qui ont pris la peine de m'expliquer vraiment chacun des objectifs (P2). Il y a eu aucune tension vraiment aucune tension...personne hausse le ton, c'est même agréable (P7).*

Nous constatons cependant que parmi ces parents interviewés, certains mentionnent que les rencontres semblent être redondantes (2/7).

*On revient toujours sur son où ses faiblesses (P3).*

Nous observons également un parent qui n'est pas satisfait du déroulement des rencontres puisque, selon ce parent, les propos de la direction et de l'enseignant étaient plutôt négatifs (1/7).

*On s'assoyait puis c'était tout l'temps négatif, négatif, négatif, négatif fac nous autres on recevait puis, qu'est-ce que tu voulais qu'on fasse? (P4).*

En ce qui concerne les relations entre les participants, l'ensemble des parents affirment qu'ils entretiennent de bonnes relations avec l'école (6/7).

*Très bien, très très bien. Excellent même. Quand j'ai des questions ou quoi que ce soit, elles sont toujours là (P3). Je trouve qu'à l'école c'est une enseignante qui aide énormément tout l'monde, les relations étaient excellentes (P5).*

Par contre, nous remarquons qu'un répondant semble dire que les relations qu'il entretient avec l'équipe-école sont relativement distantes (1/7).

*Y avait pas de bonnes relations, y avait pas de discussion, y avait pas d'aide (P4).*

De manière générale, les rencontres pour l'élaboration et le suivi du plan d'intervention se déroulent bien et les parents sont généralement satisfaits. Les relations qu'entretiennent l'école et la famille semblent être très bonnes pour l'ensemble des parents.

### **L'implication des participants lors des rencontres**

Selon les parents, tous les participants qui assistent aux rencontres du plan d'intervention semblent très impliqués dans la réussite de l'enfant (6/7).

*On m'avait demandé si j'étais d'accord pour qu'elle se fasse suivre par une orthopédagogue et une orthophoniste pour l'aider justement. Donc, on a voulu, on a été tout de suite d'accord parce qu'on voulait que ce soit pris au plus tôt pour qu'elle ait moins de lacunes en fait (P1).*

Certains parents mentionnent qu'ils ont également vu de l'amélioration au niveau des résultats (3/6).

*Je pense qu'on s'est beaucoup impliqué, l'orthopédagogue, j'imagine que oui parce que ... ses notes se sont améliorées (P2). Là, je peux dire qui a eu de très beaux résultats. On a travaillé fort avec bien du monde, elle a été bien chanceuse, elle a été beaucoup entourée (P7).*

Un seul parent affirme que la collaboration était plutôt difficile avec l'enseignant (1/7).

*Y avait du monde, mais on ne communiquait pas précisément pour essayer de trouver qu'est-ce qu'il a [mon enfant]. On dirait que c'était le professeur qui décidait toute. On va faire ça, comme ça. Non, y avait pas d'implication (P4).*

### **Les échanges entre les participants et les décisions prises lors des rencontres**

L'ensemble des parents mentionnent que les enseignants leur transmettent plusieurs informations lors de la présentation du plan d'intervention (7/7). De plus, tout au long des rencontres, ils ont l'occasion d'exprimer leur opinion et leur point de vue (7/7).

*Je rencontre toujours le prof puis l'ortho en même temps, les deux m'expliquent leur point de vue. Moi, puis mon conjoint aussi (P3). Chacun oui a l'occasion de s'exprimer, mon enfant y compris (P6). Oui, oui...tout l'monde connaît bien mon enfant et tout l'monde donne son opinion, sa p'tite anecdote puis c'est correct (P7).*

Par contre, un répondant évoque le fait que ses propos ne sont pas toujours pris en considération (1/7).

*Pas tout l'temps. Non, non parce que si je parlais de pourquoi je pense qu'il est de même à propos de telle affaire, ils disaient : ben-là qu'elle en revienne, c'est autre chose (P4).*

En ce qui concerne les décisions prises à propos de leur enfant, les parents affirment qu'elles sont très bonnes et surtout qu'elles sont aidantes pour l'enfant (6/7).

*Bien, je trouve que c'est des bonnes décisions, je trouve qu'ils l'ont bien cerné mon enfant. Je trouve que les objectifs qui sont ressortis représentent mon enfant (P2). Je veux dire que les décisions qui ont été prises ça aidait, ça l'aidait quand elle faisait des évaluations, des travaux. Elle utilisait des trucs qu'on lui avait dit (P5).*

Nous remarquons cependant que les objectifs et les moyens inscrits au plan d'intervention de l'enfant semblent avoir été décidés par l'équipe-école, et tout particulièrement par l'enseignant (7/7).

*Le plan d'intervention était déjà fait, nous on a le suivi, mais on n'a pas à participer à l'élaboration. Je n'ai rien fait, moi, je voyais juste le résultat de ce qu'elle atteignait et*

*de ce qu'elle n'atteignait pas (P1). Regarde, les décisions, les objectifs étaient déjà ciblés. J'étais d'accord avec ça (P2). Bien moi quand j'arrive là-bas, c'est sûr le plan d'intervention est déjà préparé, il me le présente. Je pourrais apporter des modifications sauf que c'est assez bien fait (P6).*

En revanche, nous notons qu'un parent semble être en désaccord avec les décisions qui ont été prises par l'école (1/7).

*Les décisions c'est ça, on est comme des parents qui n'est pas informé, t'as pas le choix. En tout cas, moi je trouvais qu'on n'avait pas le choix (P4).*

Dans le cas d'un autre parent, il affirme qu'il n'était pas d'accord avec certains objectifs et certains moyens que l'enseignant avait fixés au plan d'intervention (1/7).

*Je trouvais que ce n'était pas assez ciblé, pas assez pointu pour que mon enfant se sente concerné directement...c'était trop large pour moi. Et ça, je l'ai mentionné, mais ça n'a pas vraiment été retenu. Puis, j'ai dit : c'est correct. Donc on est arrivé à un consensus, j'ai abdiqué (P2).*

Malgré tout, il apparaît que certains parents ont travaillé en collaboration avec les enseignants au regard des décisions qui ont été prises à l'élaboration ou au suivi du plan d'intervention (2/7).

*On nous a dit ce qui avait, on nous l'a proposé, on n'était pas obligé d'approuver, on aurait pu dire non je ne veux pas que ma fille...finalement c'est l'enfant qui paye à la fin quand tu t'engages pas (P1). Moi, je me considère comme une personne qui collabore, je veux être mise au courant puis, quand on élabore quelque chose, je veux être aidante afin de continuer la même démarche qu'à l'école (P5).*

De manière générale, l'ensemble des parents d'élèves à risque ont la possibilité d'exprimer leur opinion à l'égard de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention puisque l'information circule bien entre l'école et la famille. De plus, les participants semblent s'impliquer activement dans l'élaboration ou le suivi du plan d'intervention. Par conséquent, les décisions qui se prennent lors de ces rencontres reflètent bien la situation de l'élève à risque, malgré que ces décisions soient d'abord prises par l'enseignant. Nous remarquons cependant qu'il a été plutôt difficile, pour deux parents, de collaborer efficacement avec l'enseignant.

## **4.4 Les rencontres d'élaboration et de suivi du plan d'intervention**

Dans cette section, nous présentons les résultats qui portent sur les rencontres d'élaboration et de suivi du plan d'intervention.

### **4.4.1 Les perceptions des enseignants**

Pour identifier les perceptions des enseignants à l'égard des rencontres d'élaboration et de suivi du plan d'intervention, nous avons analysé les réponses des enseignants, de la section D du questionnaire, aux questions suivantes :

1. Au courant de l'année, combien y a-t-il eu de rencontres pour le plan d'intervention?
2. Comment vous êtes-vous préparé à (aux) la rencontre (s) du plan d'intervention?
  - a) avez-vous reçu des informations de la part de la direction d'école ou des autres intervenants scolaires?
3. Pensez-vous que le plan d'intervention reflète bien la situation actuelle de votre enfant?
  - a) est-ce que les objectifs fixés au plan d'intervention sont réalistes?
  - b) est-ce qu'ils répondent aux besoins de votre enfant?
4. Entre les rencontres, est-ce que vous gardez le contact avec l'école (la direction, l'enseignant, les spécialistes...)?

Si oui, avec qui et de quelle façon gardez-vous le contact?  
Si non, pourquoi?
5. Est-ce qu'il y a eu une rencontre pour la révision du plan d'intervention?

Si oui, expliquez de quelle façon s'est faite la révision du plan d'intervention.  
Si non, pourquoi?



Nous présentons ces résultats en mettant en évidence les quatre phases de la démarche du plan d'intervention présentées au chapitre 2, soit : 1) la collecte et l'analyse de l'information; 2) la planification des interventions; 3) la réalisation des interventions; 4) la révision du plan d'intervention.

Dans le tableau 9, le nombre de rencontres auxquelles les enseignants ont participé durant l'année scolaire pour l'élaboration ou le suivi du plan d'intervention de l'élève à risque est identifié.

**Tableau 9. Le nombre de rencontres concernant le plan d'intervention, entrevues des enseignants**

Répondants	Une rencontre	Deux rencontres	Trois rencontres	Quatre rencontres
<b>E1</b>			x	
<b>E2</b>	x			
<b>E3</b>				x
E4		x		
E5		x		
E6			x	
<b>E7</b>		x		
E8			x	

Nous remarquons que dans la majorité des cas, il y a eu deux ou trois rencontres en ce qui a trait à la démarche du plan d'intervention avec les parents (6/8).

### **La collecte et l'analyse de l'information**

En ce qui concerne la première phase du plan d'intervention, soit la collecte et l'analyse de l'information, l'ensemble des enseignants affirment recevoir des informations de la part de leurs collègues de travail qui sont concernés par le plan d'intervention tels que : l'éducateur spécialisé, l'orthopédagogue, la psychologue, les spécialistes et la direction (8/8). Dans la majorité des cas, l'orthopédagogue est consulté (7/8). Dans d'autres cas, le directeur est consulté afin qu'il puisse donner son avis (4/8).

*Puis, je suis allée valider après au niveau de ma direction (E5). On l'a préparé, moi, l'orthopédagogue puis la direction ensemble (E7).*

Certains enseignants mentionnent avoir mis à contribution les parents en envoyant le PI à la maison, ce qui permettait aux parents de le consulter quelques jours avant la rencontre (2/8).

*J'aime ça l'envoyer un p'tit peu d'avance. J'trouve que le parent peut le voir, il se fait une p'tite tête avec ça. Des fois, ça lui donne des idées parce que quand tu l'as tout de suite sur le nez lors de la rencontre des fois on pense pas toujours, ça prend un temps d'arrêt (E3).*

Aussi, la moitié des enseignants vérifient les dossiers antérieurs de l'élève à risque en question (4/8).

*Donc, je parlais justement du dossier, des informations du psychologue plus les informations du plan d'intervention de l'année passée (E5). En début d'année, je vais valider avec d'autres professeurs voir comment c'était les années précédentes (E8).*

Il semble que l'ensemble des informations permet aux enseignants de dresser le portrait de l'élève. Ainsi, la mise en commun des informations recueillies permet aux intervenants de planifier adéquatement les interventions.

*Moi, pour ma préparation avant les rencontres de plan avec les parents, c'est certain que je recueille beaucoup d'informations, je connais mon élève, je connais où qu'il est rendu, je connais ses forces, je connais ses faiblesses (E8).*

### **La planification des interventions**

En ce qui concerne la deuxième phase du plan d'intervention, soit la collecte et l'analyse de l'information, l'ensemble des enseignants affirment que le plan d'intervention reflète bien la situation actuelle de leur élève à risque (8/8).

*On est parti de l'enfant, de ses difficultés académiques et comportementales. Ça répond bien à ses besoins (E2). Bien, je pense que les objectifs étaient réalistes oui puisque ça répondait vraiment bien aux besoins de l'élève autant au niveau des apprentissages qu'au niveau comportement (E5). Oui, oui, vraiment. C'est un élève qui fonctionne super bien avec ces moyens-là (E6).*

Aussi, certains enseignants déclarent qu'il est d'abord préférable d'établir les besoins prioritaires de l'élève à risque pour ainsi cibler en premier lieu les objectifs les plus importants (3/8).

*On décide de l'objectif prioritaire. Par quoi qu'on commence parce que des fois l'élève a comme un million d'affaires à améliorer fac on prend un objectif puis lorsqu'il est atteint bien là tu l'changes pour un autre en cours d'année (E8).*

D'autres enseignants affirment prendre de l'avance en ayant déterminé les objectifs et les moyens à mettre en place, et ce, avant la rencontre avec les parents (2/8). Par contre, même si le PI est déjà élaboré, les parents peuvent y apporter des changements en tout temps, car il demeure ouvert.

*Lors des rencontres, on biffe puis on l'arrange, on le modifie, puis moi, je fais toujours une version finale toute belle puis c'est ça que j'envoie après à la maison (E3).*

Nous constatons cependant, d'après l'ensemble des verbatim, que la planification des interventions s'est principalement réalisée avec le personnel de l'école, sans la présence des parents.

### **La réalisation des interventions**

Quant à la troisième phase qui vise la réalisation des interventions du plan d'intervention, il apparaît que l'ensemble des enseignants mettent en œuvre le plan d'intervention tout en maintenant un bon contact avec les parents (8/8). D'ailleurs, les enseignants mentionnent qu'il est important de communiquer régulièrement avec les parents d'élèves à risque (7/8).

*Sur les travaux directement, telle notion est plus difficile, c'est à revoir. Ce qu'elle a amélioré en lecture, en écriture (E1). Oui, elle m'écrit souvent sur internet puis je lui réécrit (E2). Pas nécessairement téléphonique, mais oui des petits mots dans l'agenda une fois de temps en temps (E6). Chaque jour, il faisait signer son cahier de communication. Chaque matin, il me remettait son cahier de communication sur mon bureau (E8).*

En revanche, à cette étape-ci, un enseignant affirme qu'il est difficile d'assurer le suivi des objectifs fixés au plan d'intervention (2/8).

*Ça devenait un p'tit peu difficile au niveau du suivi parce que tu sais pas qu'est-ce qu'il a. C'est une difficulté d'apprentissage ou si c'est le déficit d'attention qui fait que. Ça devient un p'tit peu difficile de faire un suivi (E5)*

### **La révision du plan d'intervention**

Enfin, en ce qui concerne la quatrième phase du plan d'intervention, soit la révision du plan d'intervention, plusieurs enseignants affirment avoir rencontré les parents (6/8) et certains mentionnent que la majorité des objectifs sont à poursuivre (4/8).

*Les deux parents sont venus mais il n'y avait pas grand-chose, y avait rien à modifier, on n'a pas ajouté autres choses, c'était à poursuivre, ce n'était pas encore atteint (E1). C'est sûr que tsé la rencontre, suite à la révision, c'était demeuré pareil (E5).*

D'autres enseignants affirment qu'il y a eu des modifications ou des ajustements à faire suite à la révision du plan d'intervention (2/8).

*C'était une révision et on a fait une correction à ce moment-là, un ajustement de tir sur un objectif, sur un moyen (E7).*

Nous constatons cependant que deux enseignants n'ont pas fait de rencontre avec les parents pour la révision du plan d'intervention (2/8).

*Les objectifs sont tous à poursuivre, il n'y a pas vraiment de changement fac c'est pour ça que je ne les ai pas convoqués pour une rencontre en fin d'année (E3).*

Nous pouvons constater que l'ensemble des enseignants mettent en œuvre le plan d'intervention et rencontre les parents d'élèves à risque pour réviser ledit plan d'intervention. Lors des rencontres, quelques modifications sont apportées, mais dans la majorité des cas, les objectifs définis au PI sont à poursuivre.

#### 4.4.2 Les perceptions des parents

Pour identifier les perceptions des parents à l'égard des rencontres d'élaboration et de suivi du plan d'intervention, nous avons analysé les réponses des enseignants, de la section D du questionnaire, aux questions suivantes :

1. Au courant de l'année, combien y a-t-il eu de rencontres pour le plan d'intervention?
2. Comment vous êtes-vous préparé à (aux) la rencontre (s) du plan d'intervention?
  - a) avez-vous reçu des informations de la part de la direction d'école ou des autres intervenants scolaires?
3. Pensez-vous que le plan d'intervention reflète bien la situation actuelle de votre enfant?
  - a) est-ce que les objectifs fixés au plan d'intervention sont réalistes?
  - b) est-ce qu'ils répondent aux besoins de votre enfant?
4. Entre les rencontres, est-ce que vous gardez le contact avec l'école (la direction, l'enseignant, les spécialistes...)?
 

Si oui, avec qui et de quelle façon gardez-vous le contact?  
Si non, pourquoi?
5. Est-ce qu'il y a eu une rencontre pour la révision du plan d'intervention?
 

Si oui, expliquez de quelle façon s'est faite la révision du plan d'intervention.  
Si non, pourquoi?

Nous présentons ces résultats en mettant en évidence les quatre phases de la démarche du plan d'intervention présentées au chapitre 2, soit : 1) la collecte et l'analyse de l'information; 2) la planification des interventions; 3) la réalisation des interventions; 4) la révision du plan d'intervention.

Dans le tableau 10, nous exposons le nombre de rencontres auxquelles les parents ont participé durant l'année scolaire pour l'élaboration et/ou le suivi du plan d'intervention de leur enfant.

**Tableau 10. Le nombre de rencontres concernant le plan d'intervention, entrevues des parents**

Répondants	Une rencontre	Deux rencontres	Trois rencontres	Quatre rencontres
<b>P1</b>			x	
<b>P2</b>	x			
<b>P3</b>				x
P4	x			
P5			x	
P6			x	
<b>P7</b>		x		

Nous remarquons que dans la majorité des cas, il y a eu trois rencontres avec l'enseignant (3/7). Pour certains parents, nous notons qu'il n'y a eu qu'une seule rencontre (2/7). Pour un autre, il y a eu deux rencontres et finalement nous constatons quatre rencontres pour un dernier parent.

### **La collecte et l'analyse de l'information**

En ce qui concerne la première phase du plan d'intervention, soit la collecte et l'analyse de l'information, nous constatons que l'ensemble des parents ne reçoivent aucune information de la part de l'école pour se préparer aux rencontres du plan d'intervention (5/7).

*Non, on se préparait à rencontrer le professeur, c'est tout. J'avais rien, pas de document, pas de feuille explicative pour dire ce qui c'était passé. Non (P4). Bien, j'avais un rendez-vous, on me fixait un rendez-vous, puis c'est rendu là-bas que j'avais les papiers. On ne m'envoyait rien, non (P7).*

Par contre, un de ces parents mentionne qu'il est quand même possible de se préparer, car il reçoit régulièrement de l'information par le biais de l'agenda (1/7).

*C'est sûr que j'ai toujours un pouls parce que dans l'agenda à tous les jours on a on va avoir des messages des choses, je sais quand même comment mon enfant évolue à l'école sur une base régulière (P6).*

Pour deux autres parents, ils ont eu l'occasion de se préparer puisqu'ils avaient reçu le plan d'intervention à la maison avant la rencontre (2/7).

*Oui, j'ai reçu le plan d'intervention dans le sac. J'ai surligné, j'ai annoté, ... Oui, je me suis préparée (P2).*

Dès lors, il apparaît que c'est une minorité de parents qui ont l'opportunité de se préparer aux rencontres pour l'élaboration ou le suivi du plan d'intervention de leur enfant.

### **La planification des interventions**

En ce qui concerne la deuxième phase du plan d'intervention soit, la planification des interventions, l'ensemble des parents affirment que les objectifs fixés au plan d'intervention reflètent bien la situation actuelle de leur enfant (5/7).

*Oui, même encore aujourd'hui, oui. Les objectifs fixés au plan d'intervention sont réalistes et ils répondent aux besoins de mon enfant (P5). Oui, ils sont réalistes. Oui, ils répondent aux besoins de mon enfant (P6).*

Il y a cependant quelques parents qui mentionnent que les objectifs ne répondent pas totalement aux besoins de leur enfant (2/7).

*Côté académique, malheureusement non, mais y avait pas d'orthopédagogie en mathématique cette année..., mais pour son comportement vraiment oui des très beaux résultats (P7).*

Nous constatons cependant, d'après les verbatim, que les parents ne semblent pas participer à l'élaboration du plan d'intervention.

*Je n'ai pas participé à l'élaboration du plan d'intervention (P2). Y participer plus aussi parce que là on fait plus approuver ce qui est dit que d'y participer (P3).*

### **La réalisation des interventions**

La troisième phase vise tout particulièrement la réalisation du plan d'intervention. Nous remarquons que l'ensemble des parents affirment assurer le suivi du plan d'intervention à la maison et ils mentionnent également qu'une bonne communication est favorisée avec l'enseignant (6/7).

*Ce qu'elle n'avait pas acquis, on le travaillait à la maison un peu plus donc on voyait qu'après elle avait acquis ce qu'on avait travaillé à la maison (P1). Si j'ai besoin, elle va toujours me dire regarde tu t'gênes pas, tu m'appelles ou, peu importe, on est là. Puis, si j'ai une question, je vais la voir, y a pas de problème (P3). Oui, c'était au besoin. Puis, on a eu souvent à se parler. Très disponible, elle nous rappelait vite...elle a même aussi appelé pour dire à quel point que ça allait bien, elle soulignait le bon aussi, je tiens à le dire (P7).*

Un seul parent mentionne qu'il est difficile d'assurer la réalisation du plan d'intervention puisque les difficultés vécues par son enfant à l'école ne sont pas présentes à la maison, mais qu'il communique tout de même avec l'enseignant (1/7).

*De temps en temps, j'écrivais dans l'agenda à l'enseignant pour savoir qu'est-ce qui arrivait, comment ça se passait (P4).*

Par ailleurs, il semble que la majorité des parents ont la chance de s'impliquer plus ou moins activement dans la réalisation du plan d'intervention de leur enfant.

### **La révision du plan d'intervention**

Finalement, en ce qui concerne la quatrième phase du plan d'intervention, soit la révision du plan d'intervention, l'ensemble des parents affirment qu'ils ont été rencontrés au courant de l'année, mais qu'il y a eu peu de changements effectués au plan d'intervention (5/7).

*Il y a eu des petits changements, mais c'était plus au niveau des moyens pas au niveau des objectifs. On a adapté les moyens parce que veut veut pas l'enfant chemine aussi puis y a des moyens qui n'étaient plus adéquats donc on les a révisés, mais les objectifs sont restés les mêmes (P5). C'est toujours à poursuivre oui c'est ça. C'est pas de la faute de l'école, c'est pas de la faute de l'enseignante, mais c'est toujours la même affaire que je vis quand même puis c'est ça depuis le début, mais ça s'est amélioré c'est sûr, on est rendu en 5e année (P6).*

Par contre, selon ces parents, plusieurs affirment ne pas avoir été invités pour la révision du plan d'intervention en fin d'année (4/7).

*Il y a eu une révision, mais je n'étais pas là, y a pas eu de rencontre. Étant donné qu'il l'a eu en mars son plan d'intervention, la révision c'est là au mois de juin, puis je l'ai*



*reçu par courrier, puis il y avait des annotations dessus puis c'était tout, c'est à poursuivre l'an prochain (P2). Celui-là, je l'ai reçu par le sac d'école. Je vais le lire, le signer puis le retourner puis il m'en envoie une copie finale (P3). Non, mais comme je vous dis y a tellement eu un gros rush. Y a eu beaucoup d'appels, on s'est pas rencontré, mais on s'est tellement parlé que ça compense (P7).*

Une seule rencontre a eu lieu au mois de juin, mais ce n'était pas pour la révision du plan d'intervention. Les parents ont été rencontrés, car l'enseignante recommandait une reprise d'année (1/7).

*Oui, à la fin de l'année pour dire qu'elle voulait le ravoir parce qu'il le faisait doubler (P4).*

Il apparaît donc que dans la plupart des cas, le plan d'intervention a été révisé à l'école en présence des enseignants et des parents. Nous remarquons cependant qu'en fin d'année, les parents ne sont pas toujours invités à l'école étant donné qu'il y a peu de modifications à y apporter. Par conséquent, le plan d'intervention est envoyé à la maison pour approbation et signature des parents.

## **4.5 La réussite scolaire des élèves à risque**

Dans cette section, nous présentons les résultats en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves à risque.

### **4.5.1 Les perceptions des enseignants**

Pour identifier les perceptions des enseignants à l'égard de la réussite scolaire des élèves à risque, nous avons analysé les réponses des enseignants, de la section E du questionnaire, aux questions suivantes :

1. Pouvez-vous décrire les types de participation parentale que vous estimez les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?
2. Pouvez-vous décrire les types de collaboration que vous estimez les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?

3. Comme enseignant, croyez-vous que le plan d'intervention est un bon outil pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque? Pourquoi?
4. À votre connaissance, existe-t-il un autre outil qui serait meilleur que le plan d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?

Nous les présentons en mettant en évidence les aspects suivants : 1) les types de participation parentale les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque; 2) les types de collaboration école-famille les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque; 3) le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque.

### **Les types de participation parentale considérés les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque.**

Pour l'ensemble des enseignants, l'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant semble particulièrement importante, et ce, pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque (8/8).

*Que les parents s'occupent de leur enfant là, tu sais qu'il va y avoir un suivi. De sentir que le parent t'épaulé par la signature de l'agenda, des devoirs faits et du contrôle signé (E2). On fait ça pour que l'enfant réussisse donc j' pense que la meilleure qualité c'est l'implication (E3). C'est ça la réussite, ce qu'on voit dans la classe avec les enfants qui ont un encadrement après l'école, ça fait une différence le lendemain pour la correction des devoirs, c'est le suivi à la maison (E7). Un parent qui s'implique, qui vérifie que son enfant a fait ses travaux, ça fait toute la différence par rapport à un parent qui ne prend pas le temps de s'asseoir avec son enfant (E8).*

Nous constatons aussi que des contacts réguliers entre l'enseignant et le parent semblent gagnants (3/8).

*De donner des nouvelles, de savoir comment ça va, que ce soit par écrit, un coup de téléphone ou réviser le plan, il faut se parler (P3).*

Certains enseignants mentionnent que les parents qui se sentent concernés, qui démontrent une ouverture relativement aux difficultés de leur enfant et qui interprètent bien leur rôle parental semblent enclins à une meilleure participation parentale (6/8).

*Je crois que si le parent se sent concerné puis qu'il prend la peine de regarder ses choses, je pense que c'est là que ça va être gagnant pour l'enfant parce qu'il va sentir que c'est important (E4). Bien, des fois j'ai comme l'impression justement que les parents ne réalisent pas leur rôle qu'ils ont dans ce plan d'intervention là, dans la réussite scolaire de leur enfant...ils ont vraiment l'impression qu'eux autres s'occupent de l'éducation de leur enfant par rapport à la politesse, les élever, mais que le reste nous appartient (E5). Ça prend un parent qui est disponible avec l'école qui n'est pas comme en réaction négative toujours face à l'école (E7). Les parents qui sont avec l'école, qui sont disponibles, qui viennent chercher des moyens, ...donc qu'ils soient ouverts aussi parce que des fois les parents sont dans la négation tout de suite en partant (E8).*

### **Les types de collaboration école-famille considérés les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque.**

En ce qui concerne les types de collaboration école-famille, nous constatons que certains enseignants mentionnent qu'il est important que la famille travaille de pair avec l'équipe-école tout en leur faisant confiance (4/8).

*C'est sûr que ça prend l'implication des parents, mais il faut aussi que le parent, la famille travaillent dans le même sens que l'école (E3). Le premier mot qui me vient en tête c'est la confiance, il faut qui fasse confiance à comment on intègre leur enfant dans un groupe de 25-29 élèves (E7).*

D'autres enseignants estiment que la collaboration sera meilleure avec les parents qui valorisent ou qui accordent de l'importance à l'école (3/8).

*Toutes les valeurs qui vont autour de l'école là, ça fait aussi que ça devient efficace quand on travaille avec un enfant qui a des difficultés (E3). La collaboration c'est quand tu vois que le parent pour lui c'est important la réussite (E5).*

Pour d'autres, une bonne communication entre l'école et la famille est privilégiée et fait partie intégrante d'une meilleure collaboration (5/8).

*Par le biais de petites notes le plus quotidiennement possible puis les appels téléphoniques au besoin (E1). De donner des nouvelles, de savoir comment ça va que ce soit par écrit, un coup de téléphone, réviser le plan, faut se parler (E4). Ça me fascine un parent qui est en train de vivre un cancer, que je le sais pas puis que l'enfant est n'importe quoi dans la classe, ... c'est ça, échanger (E7).*

### **Le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque**

Pour l'ensemble des enseignants, le plan d'intervention est un outil efficace pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque à condition que les intervenants, de part et d'autre, veillent à la réalisation du plan d'intervention (7/8). Certains mentionnent que la famille se doit d'assurer un suivi à la maison auprès de l'élève à risque, et que cela fait partie entre autres de leurs responsabilités familiales (3/8).

*Sinon, ça ne donne rien du tout parce que les parents ne travaillent pas avec l'enfant, il n'y a pas de suivi à la maison (E2). Je crois que c'est un bon outil dans la mesure où les parents se sentent concernés par la réussite des enfants (E5).*

De plus, deux enseignants affirment que le plan d'intervention est un bon outil pour favoriser la collaboration école-famille (2/8).

*Je trouve que ça fait aussi un bon lien école-maison (E1). Ça rend le travail école-famille plus proche, ça tisse des liens entre la famille puis l'école, puis ça permet la réussite de l'enfant grâce au plan d'intervention (E4).*

Le plan d'intervention est aussi un outil qui permet de laisser des traces dans le dossier de l'élève. De ce fait, certains enseignants prétendent que le plan d'intervention assure une continuité auprès de l'élève à risque, entre autres, lorsqu'il change d'école (4/8).

*Pour l'enseignant aussi de savoir un peu dans la continuité pour les années à suivre, je trouve que ça laisse des traces intéressantes (E1). Le plan d'intervention devient un outil aussi pour laisser une trace des moyens qui ont été mis en place pour aider cet enfant-là, pour la prochaine école ou les prochains enseignants...qu'est-ce qui est bon avec l'enfant comme tsé quelles stratégies on a utilisées (E4).*

Par contre, certains enseignants mentionnent qu'il est parfois difficile d'en assurer le suivi en raison du nombre élevé de plans d'intervention dans une même classe (4/8).

*Cette année, c'était tellement difficile, j'avais 11 plans d'intervention puis j'avais 24 élèves. Tu comprends-tu qu'à un moment donné des p'tits moyens pour un des p'tits moyens pour d'autres là ça me sortait par les oreilles (E6). Je trouve que ça devient lourd pour les épaules d'un prof à un moment donné (E5).*

De plus, une enseignante mentionne qu'il faut veiller à la réalisation du plan d'intervention, sinon, il sera inutile.

*Si c'est un outil qui est rédigé puis qu'on le fait parce que c'est parce qu'il faut le faire puis c'est écrit dans notre convention collective qui faut rédiger un document puis on s'en occupe pas plus que ça puis qu'on fait pas de suivi euh, je dirais que l'outil ne sera jamais valide, il ne sera pas efficace (E3).*

En ce qui concerne la question : existe-t-il un autre outil qui serait meilleur que le plan d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque? Plusieurs enseignants affirment qu'il existe des documents propres à chaque école et qu'il existe d'autres avenues qui pourraient pallier au plan d'intervention sans que ce soit officialisé dans un document prescrit (4/8).

*Je crois qu'investir auprès de l'enfant de façon individuelle c'est aussi quelque chose d'intéressant (E1). Moi, je crois plus aux feuilles qu'on remplit à chaque mois et à la chronologie des interventions. Des documents à l'interne sur ce que les profs ont fait avec l'élève (E2). Oui, la relation avec l'enfant/enseignant au départ. Tu peux avoir un plan d'intervention blindé, si ça marche pas entre les deux, ça vaut rien, je pense. La relation d'abord puis après ça on va mettre des outils, ... Tu sais, c'est jamais une chose qui marche, c'est toujours un ensemble d'actions (E7).*

Certains enseignants mentionnent également que le plan d'intervention pourrait prendre une configuration différente afin qu'il soit plus accrocheur (2/8).

*C'est un gros document de plusieurs pages alors c'est peut-être moins une formule intéressante pour les parents. Ce serait bien que ce soit comme plus pratique, une feuille, un tableau, quelque chose de plus visuel pour les enfants aussi (E1).*

#### **4.5.2 Les perceptions des parents**

Pour identifier les perceptions des parents à l'égard de la réussite scolaire des élèves à risque, nous avons analysé les réponses des parents, de la section E du questionnaire, aux questions suivantes :

1. Pouvez-vous décrire les types de participation parentale que vous estimez les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?

2. Pouvez-vous décrire les types de collaboration que vous estimez les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?
3. Comme parent, croyez-vous que le plan d'intervention est un bon outil pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque? Pourquoi?
4. À votre connaissance, existe-t-il un autre outil qui serait meilleur que le plan d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?

Dans cette section, nous mettons en évidence les aspects suivants : 1) les types de participation parentale les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque; 2) les types de collaboration école-famille les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque; 3) le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque.

#### **Les types de participation parentale considérés les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque.**

Dans cette section, pour l'ensemble des parents, nous remarquons qu'un suivi régulier auprès de l'enfant, des moyens de communication variés avec l'enseignant et le fait de travailler dans le même sens que l'école font partie intégrante des types de participation parentale les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque (5/7).

*Bien, c'est de suivre son enfant, ce qu'elle fait, de suivre son travail en fait, d'être toujours derrière. Je sais que c'est important les devoirs, ma mère était enseignante et à la maison, on ne jouait pas tant que les devoirs n'étaient pas terminés (P1). Les appels téléphoniques, les p'tits messages, c'est de garder un contact tout l'temps avec les enseignants (P2) Quand on nous demande de pousser un p'tit peu pour faire vérifier si l'enfant n'a pas une difficulté plus importante au niveau des professionnels bien de le faire. Ça, c'est notre responsabilité plus parentale fac c'est là que je verrais plus la participation (P5).*

Pour d'autres parents, la présence auprès de leur enfant est un aspect important de la participation parentale (2/5).

*C'est à son retour, je pense que d'être là, d'être présent à son retour d'école, je pense que c'est là qui en ont le plus à dire les enfants (P4).*

De plus, un parent mentionne qu'il ne faut pas prendre l'école en aversion même s'ils ont eu des expériences difficiles dans le passé. Au contraire, selon ce parent, il faut faire preuve d'ouverture (1/7).

*D'être ouvert, de vouloir aider notre enfant, même si ça nous fait de la peine qui aille un TDAH, même si ça nous fait de la peine qui soit un élève à risque (P7).*

### **Les types de collaboration école-famille considérés les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque.**

En ce qui concerne les types de collaboration école-famille les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque, il semble que l'implication parentale et la communication entre les parents et les enseignants soient des aspects importants qui ont été mis en évidence par plusieurs parents (6/7).

*Ça demande du temps aux parents, mais il faut qu'il s'investisse, c'est son travail (P2). La communication avec l'enseignante, c'est elle qui vit avec l'enfant, nous, nous l'avons à la maison. Dans le but de l'aider, il faut qu'on se parle puis il faut savoir ses difficultés...que ce soit au téléphone ou une p'tite note, je pense que c'est vraiment la communication entre l'enseignante, l'orthopédagogue et le parent (P5). Donc, collaboration c'est ça de parler avec les TES, les profs, d'être là pour eux autres tout l'temps, d'avoir une bonne communication (P7).*

Il apparaît pour certains parents, que les rencontres avec l'enseignant et le travail d'équipe sont des formes de collaboration école-famille qui favorisent la réussite scolaire des élèves à risque (4/7). De plus, il semble que l'enfant devrait toujours être présent lors de ces rencontres (1/7).

*Les enfants ne sont jamais là, puis, pourtant, c'est d'eux qu'on parle (P4). Je crois que tout le monde est important autant le parent, l'école que l'enseignante (P6). De toute faire, de pas juger, de pas se mettre à dos l'école...on n'aide ni l'enfant ni personne là-dedans (P7).*

### **Le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque**

En ce qui concerne le plan d'intervention, l'ensemble des parents affirment que le plan d'intervention est un bon outil pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque (7/7).

*Bien oui, pour savoir où qu'on s'en va avec l'enfant, avec l'élève. Tu vois là, le plan d'intervention m'a servi pour justement celle qui vient chez nous cet été. Elle sait quoi travailler avec lui, moi je lui en ai donné une copie puis elle va travailler en fonction de ça (P3). C'est sûr que c'est pour synchroniser tout le monde sur la même longueur pour qu'on travaille dans le même sens dans l'fond (P6). Je pense que oui parce que l'enfant se sent soutenu, se sent encadré, il doit sentir qui vaut la peine vu qu'il y a tant de gens qui se mobilise pour l'aider (P7).*

Certains parents affirment cependant qu'ils auraient aimé exprimer davantage leurs opinions lors des rencontres du plan d'intervention (3/7).

*J'aurais aimé participer à l'élaboration si tu veux du plan d'intervention (P2). Avoir plus notre opinion du plan d'intervention aussi, y participer plus aussi parce que là on fait plus approuver ce qui est dit que d'y participer (P3).*

Tout comme mentionné à la section des enseignants, plusieurs parents croient qu'il existe des interventions et des moyens qui pourraient pallier au plan d'intervention (5/7).

*Un autre outil, bien peut-être plus de psychologues, même s'ils sont jeunes des fois quand notre enfant ne parle pas (P4). Il n'en existe pas d'autre à part la communication, de rester en communication avec l'école (P5). Le plan d'intervention c'est ce qu'on doit faire tout ça, il manque peut-être avec ça un plan de valorisation, y é pas adapté du tout pour l'enfant parce que lui regarder une page avec juste de l'écriture là, ya rien qui est attirant... Oui, ça pourrait être une façon je pense d'en faire un en tout cas familial que l'enfant est valorisé au même titre qu'un système de brossage de dents là... il pourrait être beaucoup plus efficace s'il était fait différemment (P6).*

Par ailleurs, certains d'entre eux affirment qu'ils aimeraient mieux rencontrer ou communiquer plus souvent l'enseignant au lieu d'avoir des rencontres pour l'élaboration et le suivi du plan d'intervention (3/5).



*Ce serait mieux des rencontres plus régulières, des appels téléphoniques, des messages, une collaboration plus étroite, se parler plus, se parler puis de c'est ça de se rencontrer (P2). Moi, j'aimerais mieux avoir, comme je disais tantôt plus de rencontres, des fois je trouve que la distance est loin entre un bulletin et un autre (P6).*

#### **4.6 Commentaires et suggestions des enseignants et des parents**

En guise de conclusion, à la section F, nous avons demandé aux enseignants et aux parents de nous faire part de leurs commentaires ou de leurs suggestions à propos de la participation parentale, de la collaboration école-famille, de la démarche du plan d'intervention ou à d'autres aspects qui peuvent favoriser la réussite scolaire des élèves à risque.

Dans le chapitre suivant, à la section 5.4, nous commenterons les résultats que nous avons obtenus de la part des enseignants du primaire en classe ordinaire et des parents d'élèves à risque.

## Chapitre 5

### Discussion des résultats

Dans ce dernier chapitre, nous discutons de l'analyse des résultats, ce qui, selon Boutin (1997), nous amène à nous demander en quoi l'expérience des participants était marquante, comment nous l'avons comprise, de quelle façon avons-nous donné un sens aux diverses catégories et comment avons-nous établi des relations plausibles entre ces diverses catégories. Pour ce faire, comme le souligne Van der Maren (1996), « *il y a un mouvement de va-et-vient entre le cadre conceptuel, le traitement des données, l'interprétation des résultats et la culture du chercheur* » (p. 469). D'un point de vue opérationnel, Miles et Huberman (2003), dressent une liste de stratégies afin que le chercheur puisse tirer des conclusions à partir des données recueillies. Dans le cadre de cette recherche, nous avons notamment utilisé les stratégies suivantes : le regroupement, la comparaison, la subdivision des catégories et l'abstraction.

Par conséquent, les résultats obtenus auprès des enseignants et des parents semblent tout à fait crédibles et répondent à l'objectif général de la recherche qui est d'explorer les perceptions et les attentes d'enseignants au primaire en classe ordinaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans le cadre de l'élaboration et du suivi des plan d'intervention.

Ainsi, en nous appuyant sur les résultats obtenus au chapitre précédent, nous répondons dans ce chapitre aux trois objectifs spécifiques de la recherche en établissant des liens avec le cadre théorique présenté au chapitre 2.

#### **5.1 La participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention**

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, la participation parentale est une dimension complexe qui permet aux parents de s'engager plus ou moins activement dans le cheminement scolaire de leur enfant afin de favoriser leur réussite scolaire. À cet

effet, les éléments du premier niveau du modèle du processus de la participation parentale de Walker et al. (2005) ont permis de mettre en évidence les raisons qui motivent les parents à participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention.

En prenant connaissance des résultats, il apparaît que les enseignants ont la responsabilité d'inviter les parents à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention. Lors de cette rencontre, ils informent les parents des difficultés qu'éprouve leur enfant en s'appuyant sur les résultats du premier bulletin et puis, ils présentent le plan d'intervention aux parents. Nous remarquons cependant que lorsque l'enfant est rendu au troisième cycle du primaire, il s'agit plutôt de faire une mise au point de ses difficultés scolaires en vue d'apporter des modifications à son plan d'intervention, et ce, avant l'entrée au secondaire. Toutefois, les enseignants doivent faire attention au vocabulaire trop spécialisé qu'ils utilisent parfois avec les parents. Ainsi, le jargon professionnel est à éviter lors de ces rencontres, ce qui favorisera davantage la compréhension et la participation des parents. Ces résultats sont conformes à ce que plusieurs chercheurs ont identifiés dans leurs recherches (Deslandes et Bertrand, 2004; Goupil, 2007; Gouvernement du Québec, 2005)

Du côté des parents, ils se montrent généralement satisfaits de la manière dont se font les invitations et ils arrivent tout de même à trouver un moment de disponibilité pour participer aux rencontres du plan d'intervention. Pourtant, la littérature scientifique mentionne que les parents manquent de temps pour participer aux diverses rencontres organisées par l'école, ou plutôt, que les horaires des rencontres sont particulièrement difficiles à gérer (Beaupré et al., 2003a; Deslandes et Bertrand, 2004; Goupil, 2004; Saint-Laurent et al., 1995). Les résultats de la recherche indiquent cependant qu'en fonction des choix qui leur sont offerts, les parents réussissent généralement bien à organiser leur emploi du temps pour participer aux rencontres du plan d'intervention parce que, selon eux, il est essentiel de trouver des moyens pour favoriser la réussite scolaire de leur enfant.

D'emblée, les enseignants croient que les parents ont les connaissances nécessaires et les habiletés requises pour participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention de leur enfant, soit parce qu'ils ont déjà vécu des rencontres de plan d'intervention auparavant ou tout simplement parce qu'ils reconnaissent très bien les forces et les faiblesses de leur enfant. Tout comme les enseignants, les parents croient également qu'ils ont les connaissances et les habiletés requises pour participer au plan d'intervention de leur enfant. Par conséquent, ces résultats vont à l'encontre de ce qui est mentionné par plusieurs auteurs dans la littérature scientifique, à l'effet que les relations école-famille sont plutôt difficiles, notamment lorsque des enseignants sont perçus comme des « experts » et que des parents sont traités comme des « incompetents » (Bouchard et al., 1996*b*; Kalubi et Lesieux, 2006, Périer, 2007). Nous pouvons donc présumer que si les enseignants ont des perceptions positives à l'égard des parents, cela a pour effet d'influencer positivement leurs relations avec les parents d'élèves à risque (Bouchard et al., 1996*a*; Deslandes et Bertrand, 2003; Miron, 2004).

Par contre, les parents ne peuvent pas élaborer le plan d'intervention seul, car ils ont besoin du point de vue de l'équipe-école. L'expertise de chacun est donc nécessaire pour participer à l'élaboration ou faire le suivi du plan d'intervention de l'élève à risque, ce qui rejoint d'ailleurs très bien les indicateurs du niveau trois du modèle des diverses formes de collaboration (Larivée, 2010*a*), soit la coopération et le partenariat.

Les résultats montrent également que les enseignants s'impliquent activement dans la démarche du plan d'intervention. Effectivement, ils sont bien préparés aux rencontres puisqu'ils rassemblent plusieurs informations probantes à propos de leur élève. Ils réussissent donc à donner un portrait assez juste de l'élève, et ce, toujours dans le but de l'aider et de répondre à ses besoins. En revanche, les réponses des parents indiquent qu'ils n'ont pas souvent l'opportunité de se préparer aux rencontres puisqu'ils reçoivent peu d'information de la part des enseignants mis à part les notes à l'agenda et les contrôles à signer chaque semaine. Il arrive cependant que certains parents reçoivent le plan d'intervention à la maison quelques jours avant les rencontres, ce qui peut leur permettre de mieux se préparer. En ce sens, nous ne pouvons affirmer que les parents

soient aussi bien préparés que les enseignants pour participer aux rencontres du plan d'intervention. Ce constat semble aller dans le même sens que ceux de Goupil (2004), qui mentionne que seulement 28% des parents disent avoir reçu des informations avant le déroulement de la rencontre. Ainsi, nous constatons que la première phase du plan d'intervention concerne plus spécifiquement les enseignants que les parents, malgré qu'une bonne préparation est recommandée pour chacun des participants au plan d'intervention de l'élève à risque.

Aussi, du point de vue des enseignants, il semble que les parents ne s'impliquent pas assez dans le suivi à la maison, et tout particulièrement dans les devoirs et les exercices à réaliser à la maison, ce qui favorise peu l'atteinte des objectifs fixés au plan d'intervention de l'élève. Selon les enseignants interviewés, cela est dû en grande partie aux valeurs véhiculées par les parents; certains ne semblent pas croire aux capacités de leur enfant et ils sont généralement portés à dévaloriser le milieu scolaire. Manifestement, nous pouvons créer un lien avec l'étude de Normandeau et Nadon (2000) et celle de Deslandes et Bertrand (2004), qui soutiennent que les parents qui s'investissent dans leurs fonctions parentales, qui valorisent les études et qui ont des aspirations élevées pour leurs enfants augmentent grandement leurs chances de réussite scolaire. En ce sens, Périer (2007) mentionne que *«les parents sont souvent perçus comme désinvestis, défaillants, non partenaires et, au final, à la source des difficultés scolaires de l'élève. Inversement, plus les parents sont présents, disponibles et impliqués, moins la famille apparaît comme un problème pour la scolarité»* (p. 95).

Du point de vue des parents, les résultats indiquent qu'ils participent au plan d'intervention de leur enfant dans le but de l'aider, de le soutenir et de l'encourager dans son cheminement scolaire. Lors de ces rencontres, les parents posent des questions aux enseignants lorsqu'un objectif ou un moyen n'est pas formulé clairement parce qu'ils veulent comprendre et qu'ils désirent assurer un bon suivi des interventions à la maison.

Ces résultats font référence à la troisième phase du plan d'intervention en ce qui concerne la réalisation des interventions. Nous constatons ici que les parents assurent un

bon suivi au plan d'intervention de leur enfant et qu'ils communiquent avec les enseignants lorsque nécessaire. Les résultats des enseignants et des parents semblent toutefois contradictoires. En revanche, ils s'apparentent avec l'étude de Larivée (2010a), qui mentionne que les parents estiment avoir une meilleure implication que ne l'affirment les enseignants.

Par conséquent, certains parents ont vécu étant jeune des difficultés semblables à celles que vivent leur enfant présentement. Malgré le fait qu'ils peuvent ressentir de la tristesse, les parents assurent dans la mesure du possible et selon leur compétence, un suivi adéquat au plan d'intervention de leur enfant. Comme le souligne Prévôt (2008), ils y mettent souvent des espoirs de réussite qu'eux-mêmes n'ont pas pu atteindre.

Il apparaît qu'un des parents (P4) semble plutôt avoir du mal à participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention de son enfant. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce résultat: des expériences antérieures négatives, une relation enseignant/élève peu significative, une mauvaise interprétation du rôle parental, une réaction émotive due à l'annonce des difficultés de l'enfant ou/et un manque de confiance envers l'école (Goupil, 2007). De fait, la construction du lien de confiance entre l'école et la famille est un processus interactif qui exige le partage d'informations, d'idées et de sentiments. (Christenson et Sheridan, 2001). De plus, des attitudes positives de la part des enseignants et des interactions de qualités sont également essentielles à la création d'un lien de confiance (Goupil, 2007; Miron, 2004; Christenson et Sheridan, 2001). De toute évidence, il apparaît qu'une communication ouverte, bidirectionnelle et respectueuse entre l'enseignant et le parent (P4) s'avèrerait nécessaire pour favoriser l'établissement d'un lien de confiance.

Par ailleurs, certains parents ont exprimé le désir de participer à des formations de soutien afin d'aider davantage leur enfant et, à juste titre, ils ont également manifesté la volonté de participer à l'élaboration du plan d'intervention. Il apparaît ici que les réponses des enseignants concernant ces deux aspects sont relativement similaires à celles des parents.

À cet égard, les enseignants et les parents ont suggéré de se référer au modèle de l'école alternative pour favoriser la participation parentale en classe. Tel que stipulé dans le référentiel des écoles publiques alternatives du Québec (2008), « *les parents sont présents à l'école et font partie d'une équipe éducative où se forme une communauté d'apprentissage* ». C'est donc dans un esprit de coéducation que l'école alternative cherche à développer et à maintenir un équilibre dynamique entre les parents et les enseignants dans l'éducation des enfants. Bien qu'ils aient chacun leur rôle, ils collaborent étroitement afin d'assurer l'épanouissement de l'enfant qu'ils éduquent ensemble. À cet effet, des formations et du soutien sont offerts aux parents afin de les appuyer dans leur rôle éducatif. Une relation de réciprocité est alors établie autour du développement de l'enfant (Miron, 2004).

En s'inspirant de ce modèle, les parents pensent qu'il serait plus facile de participer à l'élaboration ou le suivi du plan d'intervention de l'élève à risque puisqu'ils seraient invités à participer à l'éducation de leur enfant en classe.

En regardant l'ensemble des résultats, nous pouvons mieux comprendre les raisons qui motivent les parents de cette recherche à participer à l'élaboration ou au suivi du plan d'intervention de l'élève à risque. Effectivement, selon le modèle de la participation parentale de Walker et al. (2005), ils ont une compréhension assez précise de leur rôle parental; ils ont généralement un sentiment de compétence positif pour aider leur enfant à réussir, ou sinon, ils se montrent capables de demander de l'aide et du soutien à l'enseignant; ils perçoivent très bien l'invitation de l'enseignant à participer au plan d'intervention; ils ont également les connaissances et les habiletés requises pour participer au plan d'intervention de leur enfant; et finalement, ils prennent le temps et se rendent disponibles pour y participer puisqu'ils ont à cœur la réussite scolaire de leur enfant.

## **5.2 La collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention**

La présente recherche, rappelons-nous, vise aussi à identifier les diverses formes de collaboration qui existent entre les enseignants du primaire et les parents d'élèves à risque lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention. Selon le modèle de Larivée (2010a), les différents niveaux de collaboration peuvent notamment s'expliquer selon le degré de relation qui s'établit entre les collaborateurs, dans ce cas-ci, les enseignants et les parents. L'analyse des résultats nous a permis de discerner les niveaux de collaboration les plus sollicités lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention et nous a permis de constater ceux qui, selon les perceptions et les attentes des enseignants et des parents, favorisent davantage le rendement scolaire des élèves à risque. Afin de répondre adéquatement à nos objectifs de recherche, nous abordons la discussion des résultats selon les trois niveaux de collaboration retenus dans le cadre théorique.

### **Niveau 1 : information mutuelle et consultation**

En ce qui concerne le premier niveau des formes de collaboration (Larivée, 2010a), il importe de rappeler qu'il est caractérisé par des communications variées dont le but est d'informer et de consulter les parents d'élèves à risque. Comme le soulignent Larivée et al. (2006), bien que ces informations soient importantes pour le cheminement scolaire de l'enfant, nous retrouvons peu d'engagement de part et d'autre.

De prime abord, l'analyse des résultats montrent que plusieurs échanges ont lieu entre les enseignants et les parents et que l'information circule bien lors des rencontres. L'orthopédagogue est aussi présent lorsqu'il s'agit d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et l'orthophoniste lorsqu'il s'agit d'élèves éprouvant des difficultés langagières. Les résultats indiquent aussi que le directeur est présent lors des rencontres, mais seulement lorsqu'il s'agit d'un élève à risque ayant des difficultés de comportement (3/15). Pourtant, selon la Loi de l'instruction publique, le directeur est le premier responsable du plan d'intervention (Gouvernement du Québec, 2010b). À cet



effet, sa présence est requise aussi souvent que possible afin de veiller à ce que les attentes de chacun soient clairement exprimées. Il doit également se préoccuper de favoriser la collaboration entre les enseignants et les parents afin qu'ils puissent trouver des solutions pour répondre aux besoins des élèves à risque (Darveau et al., 2010). En ce qui concerne les élèves du premier cycle et du deuxième cycle, ils ne sont pas toujours présents lors des rencontres, cela peut s'expliquer par le jeune âge des élèves étant donné que ceux du troisième cycle y sont généralement présents.

Malgré le fait que les parents soient informés des forces et défis de leur enfant, il n'en demeure pas moins que les décisions qui sont prises lors de la planification des interventions sont en premier lieu déterminées avec l'équipe-école. Effectivement, les résultats que l'on retrouve à la deuxième phase du plan d'intervention (planification des interventions) indiquent que les enseignants établissent avec soin les besoins prioritaires des élèves à risque. D'ailleurs, les parents soulignent le bon travail des enseignants en mentionnant que les objectifs sont réalistes et qu'ils répondent bien aux besoins de leur enfant. Ainsi, la planification des interventions est d'abord élaborée par l'équipe-école pour ensuite être présentée aux parents. Toutefois, selon les enseignants, le plan d'intervention est un outil de travail et de consultation où les parents sont fortement invités à exprimer leur point de vue. Ces résultats rejoignent largement la littérature scientifique où il est mentionné que la plupart des parents ne participent pas à l'élaboration du plan d'intervention (Beaupré et al., 2003a; Goupil, 2004; Gouvernement du Québec, 2004).

Ainsi, nous présumons qu'à ce niveau-ci, des informations sont transmises aux parents et vice versa. Il va sans dire que de manière générale, tous les répondants, tant les enseignants que les parents, s'inscrivent dans le premier niveau de collaboration qui demande un minimum d'engagement.

## **Niveau 2 : coordination et concertation**

En ce qui concerne le deuxième niveau, soit la coordination et la concertation, les participants doivent s'engager davantage dans la démarche du plan d'intervention.

Comme mentionnée précédemment, la coordination est surtout caractérisée par l'harmonisation des actions à entreprendre où les participants doivent se mettre d'accord sur les objectifs fixés au plan d'intervention sans nécessairement adopter les mêmes moyens. Ils doivent cependant communiquer régulièrement afin de se réajuster, si nécessaire. Quant à la concertation, elle est davantage définie par un échange d'idées entre les enseignants et les parents en vue de s'entendre sur une démarche commune. Dans certains cas, la confrontation des divers points de vue peut se manifester. Sans aucun doute, cette forme de collaboration est plus engageante que la coordination puisqu'elle demande davantage de discussions entre les enseignants et les parents.

Les résultats de cette recherche montrent que tous les enseignants et tous les parents ont la chance d'exprimer leurs opinions en tout temps lors des rencontres, et ce, peu importe l'expérience des participants à l'égard du plan d'intervention. Le travail d'équipe semble en effet être un aspect important pour les parents qui désirent travailler de pair avec l'école. En ce sens, les enseignants se disent ouverts à modifier et/ou à ajouter des objectifs et/ou des moyens au plan d'intervention de l'élève à risque. D'ailleurs, les enseignants jouent un rôle important dans l'harmonisation des actions à entreprendre lors des rencontres de plan d'intervention. De plus, les enseignants et les parents mentionnent qu'il est essentiel de communiquer régulièrement entre eux afin de réajuster les moyens le plus vite possible.

Nous nous questionnons cependant sur les parents qui acquiescent généralement aux dires des enseignants. Est-ce que nous pouvons présumer qu'il y a concertation entre les parties? Dans cette perspective, nous croyons que les parents sont en accord avec les décisions qui sont prises au plan d'intervention de leur enfant. Il semble toutefois y avoir un manque de concertation entre les enseignants et les parents, puisqu'ils ne visent pas nécessairement une démarche commune. D'ailleurs, la littérature scientifique montre à cet effet que les parents se sentent souvent intimidés lors des rencontres concernant le plan d'intervention (Goupil, 2004; Gouvernement du Québec, 2004; Leblanc, 2000). Ainsi, sous toute réserve, nous classons ces parents dans le deuxième niveau de collaboration, sous la catégorie coordination.

Quoique la majorité des participants affirment bien s'entendre, les résultats montrent que certains parents peuvent être en désaccord avec les décisions qui sont prises par l'équipe-école, ce qui engendre dans bien des cas des mésententes entre les parents et les enseignants. En ce sens, un enseignant évoque le fait d'avoir eu à argumenter avec les parents lors de la rencontre du plan d'intervention. Selon cet enseignant, il a changé des choses au plan d'intervention, et selon le parent en question, il a abdicé puisque ses idées n'ont pas totalement été retenues. Malgré les quelques échanges infructueux de part et d'autre, nous classons ce couple enseignant-parent (E2, P2) dans le deuxième niveau, sous la catégorie concertation.

### **Niveau 3 : coopération et partenariat**

Finalement, c'est au troisième niveau que l'on retrouve la coopération et le partenariat. C'est donc à ce niveau-ci que les parents doivent s'engager plus activement dans la prise de décision au regard des objectifs et des moyens à mettre en place en vue de répondre aux besoins de leur enfant. Quant aux enseignants, ils se doivent de prendre en considération les compétences et l'expertise des parents. En outre, la coopération se définit par un processus d'interactions entre les enseignants et les parents où le partage des tâches et des responsabilités est fortement privilégié.

Au regard des résultats obtenus, il apparaît que près de la moitié des enseignants et des parents se classent dans le troisième niveau de collaboration, notamment sous la catégorie coopération. Effectivement, nous y retrouvons trois couples enseignant-parent (E1-P1, E3-P3, E7-P7) qui ont réussi à cibler conjointement des objectifs réalisables tant pour l'école que pour la famille, et ce, tout en considérant l'expertise et les compétences de chacun. Concrètement, ils ont mis en place des objectifs et des moyens appropriés afin de répondre adéquatement aux besoins de l'élève à risque et par conséquent, les enseignants et les parents ont eu la préoccupation de se partager des tâches et des responsabilités.

Selon les résultats, nous constatons qu'aucun des enseignants participant à l'étude ne se situe au niveau du partenariat bien que deux d'entre eux aient mentionné le terme

consensus dans leurs propos. Nous sommes conscients que suite aux discussions, ils ont apporté des modifications au plan d'intervention, mais en aucun cas il ne s'agissait d'un consensus. Selon le discours des participants, nous ne pouvons affirmer que les parents étaient sur un même pied d'égalité que les enseignants au regard de leurs ressources, de leurs compétences et de leurs expertises respectives.

Rappelons que le partenariat se définit en fonction du rapport d'égalité entre les personnes, de la reconnaissance réciproque de leurs ressources et de leurs expertises et en fonction de la prise de décision visant le consensus (Bouchard et al., 1996a; Larivée, 2010a; Périer, 2007). Ainsi, comme le soulignent Vatz Laaroussi et al. (2008), la collaboration partenariale se met en œuvre quand « *par leur niveau scolaire et par leur statut socio-économique, les parents se sentent à niveau égal avec le système scolaire* » (p. 299).

En revanche, nous retrouvons un parent (P5) pour qui la collaboration et la participation parentale sont des incontournables pour la réussite scolaire de l'élève à risque. Il est cependant important de mentionner que ce parent est un enseignant à l'ordre primaire, ce qui peut probablement expliquer ce résultat. Ainsi, nous classons ce répondant dans le troisième niveau, sous la catégorie partenariat.

### **Le degré de relation, d'engagement, de consensus et de partage de pouvoir**

Comme nous avons vu dans le cadre théorique, les différents niveaux de collaboration peuvent aussi s'expliquer selon le degré de relation qu'entretiennent les enseignants et les parents. Nous ne pouvons donc passer outre les relations qui s'établissent entre les enseignants et les parents tout en abordant le degré d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir. En ce sens, rappelons-nous que la relation entre les parents et les enseignants dépend directement de l'attitude des individus (Miron, 2004).

Les résultats de la recherche indiquent que les relations qu'entretiennent les enseignants et les parents sont très bonnes, voire excellentes. Nous y retrouvons habituellement un

climat agréable où les participants sont respectueux les uns envers les autres. Le fait d'entretenir des relations harmonieuses entre eux, les enseignants et les parents manifestent assurément un désir d'engagement plus élevé. D'ailleurs, nous entendons par engagement, une plus grande implication dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention de l'élève à risque en ce qui concerne la prise de décision. Selon le RÉPAQ (2008), l'engagement se traduit par la capacité de mobiliser l'ensemble des dimensions de sa personne pour la réalisation d'un projet (plan d'intervention) que l'on juge suffisamment important pour y consacrer de façon durable ses énergies.

Néanmoins, il faut prendre en considération que les parents et les enseignants ne possèdent pas les mêmes compétences et qu'ils détiennent tous une expertise différente. Vu sous cet angle, l'engagement des parents peut être difficile à maintenir puisqu'il existe communément une relation de pouvoir qui s'établit entre les enseignants et les parents. De toute évidence, les enseignants ont le pouvoir d'influencer, consciemment ou non, les décisions qui sont prises au plan d'intervention, puisque nos attentes peuvent faire l'objet de manipulations psychologiques; « *si l'on parvient à changer l'image que l'individu se fait d'une situation future, on a exercé une influence sur ses priorités et ses intérêts* » (Coté, 1986, p. 14). D'ailleurs, l'école exige sans le dire un travail d'acculturation et de mise en conformité des parents, inégalement nantis et disposés pour s'inscrire dans le modèle du dialogue, de la participation et de la complémentarité de rôles valorisés par les enseignants » (Périer, 2007, p. 105). Ainsi, cela exige beaucoup d'effort, de part et d'autre, pour arriver à ce que la prise de décision soit consensuelle. Malgré que le partenariat repose sur des relations privilégiées, non hiérarchiques, ce niveau est difficilement atteignable puisqu'il se définit, entre autres, en fonction du rapport d'égalité entre les enseignants et les parents.

Dans cette recherche, les participants sont plutôt de bons collaborateurs, mais il ne faut pas oublier qu'il existe souvent des tensions entre les enseignants et les parents, ce qui peut entraver la collaboration école-famille et ainsi nuire à la réussite scolaire de l'élève à risque. D'ailleurs, nous retrouvons un parent pour qui la collaboration apparaît particulièrement difficile avec l'équipe-école. Nous remarquons cependant qu'il s'agit

toujours du même parent (P4) qui tient des propos négatifs envers l'école. Effectivement, ce parent semble peu intéressé à collaborer avec l'enseignant puisqu'il réitère à plusieurs reprises que le problème appartient à l'école. Nous croyons que ce parent ne se sent pas écouté et compris; un manque d'ouverture de la part de l'enseignant pourrait sans doute expliquer ce résultat. Selon Christenson et Sheridan (2001), les parents souhaitent des interactions plus personnelles avec l'école, voire moins professionnelles. Par surcroît, nous retrouvons aussi un enseignant (E4) pour qui la collaboration école-famille se révèle plutôt difficile. Comme mentionnées précédemment, de nombreuses raisons peuvent être à l'origine de ce manque de collaboration entre l'école et les familles. Hormis ces raisons, les enseignants doivent respecter certaines règles de base afin de favoriser une collaboration école-famille positive et efficace (Goupil, 2007; Larivée, 2010*b*). Selon les diverses formes de collaboration, nous les classons donc dans le premier niveau. Fort heureusement, comme nous pouvons le constater dans le tableau suivant, c'est une minorité de répondants qui s'y retrouvent.

Afin de donner une vue d'ensemble des formes de collaboration qui existe entre les enseignants et les parents lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention, nous avons classé les enseignants et les parents selon les différents niveaux de collaboration. Pour ce faire, nous avons subdivisé les catégories qui se retrouvent à l'intérieur du deuxième niveau et du troisième niveau du modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2010*a*).

Dans le tableau 11, vous retrouverez la classification des répondants selon les diverses formes de collaboration. Afin d'en faciliter la compréhension, nous avons mis en caractère gras les répondants qui forment des couples enseignant-parent.

**Tableau 11: La classification des répondants selon les diverses formes de collaboration**

Niveaux de collaboration	Enseignants	Parents
<p style="text-align: center;"><b><u>Niveau 3</u></b></p> <p><i>Partenariat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Prise de décision visant le consensus</li> <li>. Partager le pouvoir</li> <li>. Relation privilégiée basée sur un objectif partagé</li> <li>. Rapport d'égalité entre les enseignants et les parents</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p><i>Coopération</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Engagement des acteurs dans la prise de décision</li> <li>. Partage des tâches et des responsabilités</li> <li>. Considérer l'expertise et les compétences de chacun</li> <li>. Processus d'interactions grandissant entre les enseignants et les parents</li> </ul>	<p>E1, E3, E7</p>	<p>P5</p> <p>P1, P3, P7</p>
<p style="text-align: center;"><b><u>Niveau 2</u></b></p> <p><i>Concertation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Prise de décision visant une démarche commune</li> <li>. Confrontation des divers points de vue</li> <li>. Processus d'interactions entre les enseignants et les parents</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p><i>Coordination</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Harmonisation des actions</li> <li>. Processus d'échange d'idées entre les enseignants et les parents</li> </ul>	<p>E2, E6,</p> <p>E5, E8</p>	<p>P2</p> <p>P6</p>
<p style="text-align: center;"><b><u>Niveau 1</u></b></p> <p><i>Information et consultation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Prise de décision par l'école</li> <li>. Processus d'échange d'informations entre les enseignants et les parents</li> </ul>	<p>E4</p>	<p>P4</p>

Ce tableau indique que deux participants se situent dans le premier niveau, et en raison de leur discours, ils ne peuvent franchir le second niveau. En ce qui concerne le deuxième niveau, et plus spécifiquement la coordination, nous retrouvons deux enseignants et un parent, et au regard de la concertation, nous retrouvons un couple enseignant-parent et un enseignant. Dans le troisième niveau, à la catégorie coopération, nous retrouvons trois couples enseignant-parent qui ont réussi à cibler conjointement des objectifs réalisables tant pour l'école que pour la famille. En ce sens, nous pensons que les couples enseignant-parent du troisième niveau favorisent une meilleure collaboration en raison des bonnes relations qu'ils entretiennent entre eux. Par conséquent, il apparaît que les participants qui ne forment pas de couples enseignant-parent se retrouvent en grande partie dans le deuxième niveau de collaboration. Dès lors, il semble que ces résultats seraient différents si tous les participants avaient formé des couples enseignant-parent ou n'avaient pas formé des couples enseignant-parent. Finalement, comme nous pouvons le constater, il n'y a qu'un seul parent dans la catégorie partenariat, et celui-ci est aussi un enseignant à l'ordre primaire.

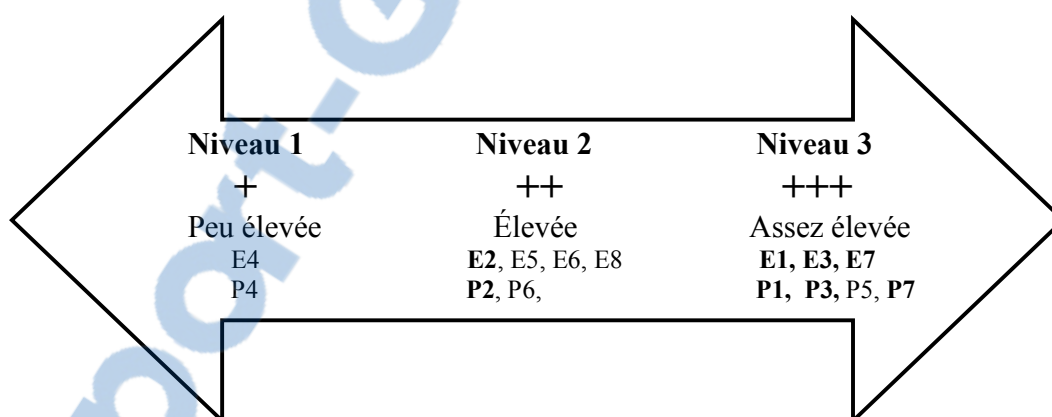
En résumé, nous constatons que presque la moitié des participants (7/15) se situent dans le troisième niveau, ce qui répond bien à une de nos interrogations, à savoir quelles sont les formes actuelles de collaboration qui existent entre les enseignants du primaire et les parents d'élève à risque lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention. Ainsi, nous estimons que le degré de collaboration entre les enseignants et les parents est assez élevé si l'on considère la littérature scientifique à ce sujet (Bouchard et al., 1996a; Larivée, 2010a; Périer, 2007). Ces résultats peuvent toutefois s'expliquer par le contexte spécifique de la recherche concernant le plan d'intervention. En effet, les parents affirment avoir les habiletés et les connaissances requises pour participer au plan d'intervention et ils désirent ardemment trouver des ressources additionnelles pour favoriser la réussite scolaire de leur enfant. D'ailleurs, ils éprouvent une réelle motivation à participer plus activement et à collaborer plus efficacement au plan d'intervention. De plus, nous avons vu que les enseignants établissent généralement de bonnes relations avec les parents. Nous ne pouvons juger de leur degré de collaboration



dans d'autres contextes ni de celui des autres parents qui n'ont pas d'enfants à risque et qui ne participent pas à l'élaboration et au suivi d'un plan d'intervention.

Toutefois, le classement a plutôt été difficile à réaliser en raison du manque de précision concernant les caractéristiques des différentes formes de collaboration. À notre avis, il serait nécessaire de définir plus précisément les indicateurs qui se rattachent à chacune des catégories. Ainsi, dans une recherche future, nous pourrions nous pencher encore mieux sur le chevauchement du deuxième et du troisième niveau, qui selon nous, est la clé d'une meilleure collaboration école-famille au regard du plan d'intervention de l'élève à risque.

Nous avons également élaboré un continuum de collaboration où l'on retrouve à une extrémité les formes de collaboration qui demandent un niveau d'engagement moins élevé, et à l'autre, celles qui demandent un niveau d'engagement plus élevé.



**Figure 5. Le degré de collaboration école-famille au regard du plan d'intervention de l'élève à risque**

Ce continuum indique que le premier niveau demande un engagement peu élevé, et de fait, il est très peu sollicité de la part des participants. En ce qui concerne le deuxième niveau, il demande un engagement élevé et il est particulièrement favorisé par quatre enseignants et deux parents. Nous y retrouvons également en caractère gras un couple enseignant-parent. En ce qui concerne le troisième niveau, il exige un engagement assez élevé et il est privilégié par trois couples enseignant-parent (en caractère gras) et un parent.

Dès lors, il apparaît que les parents collaborent davantage à la réussite scolaire de l'élève à risque, alors que les enseignants s'attendent à une plus grande participation de la part des parents. En ce sens, il importe que nous mettions en place des actions concrètes pour encourager encore plus la collaboration école-famille, et ce, afin que ne se creuse davantage un écart entre les perceptions et les attentes des enseignants et celles des parents.

### **5.3 La réussite scolaire des élèves à risque**

En ce qui concerne la réussite scolaire des élèves à risque, l'analyse des résultats a permis de percevoir, tant du côté des enseignants que du côté des parents, les dimensions qui favorisent la réussite scolaire des élèves à risque tout en améliorant son rendement scolaire. Dans un premier temps, nous abordons la discussion avec les types de participation parentale les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque. Dans un deuxième temps, nous poursuivons avec les types de collaboration les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque et finalement, nous terminons avec le plan d'intervention qui est un outil reconnu dans les milieux scolaires pour répondre aux besoins de l'élève à risque.

#### **Les types de participation parentale considérés les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque.**

Tout d'abord, selon les enseignants, la participation parentale réfère à l'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison. De fait, les parents doivent être disponibles pour s'occuper de leur enfant, pour veiller aux études et aux devoirs de celui-ci, ce qui relève d'ailleurs de leur rôle parental. Par conséquent, les parents qui interprètent bien leur rôle parental sont enclins à une meilleure participation parentale. Il faut cependant faire attention ici et prendre en considération qu'il existe de multiples façons pour les parents de participer à la réussite scolaire de leur enfant, et tout particulièrement selon leurs intérêts et leurs compétences (Epstein, 2001; Walker et al., 2005).

Du côté des parents, les résultats sont semblables à ceux des enseignants. Communiquer régulièrement avec l'enseignant, assurer un bon suivi à la maison, être présent à la maison au retour de l'enfant et travailler en parallèle avec l'école sont les types de participation parentale soulevés par les parents pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque.

**Les types de collaboration école-famille considérés les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque.**

Dans cette partie, nous retrouvons à peu de chose près, tant d'un côté que de l'autre, les mêmes éléments qu'à la section précédente. Cela n'est guère étonnant puisque la participation et la collaboration sont deux concepts étroitement liés. Il apparaît que lors des entrevues, les répondants (enseignants et parents) ont eu un moment d'hésitation avant de répondre à la question suivante : comment percevez-vous votre collaboration avec les autres personnes qui participent au plan d'intervention de votre élève/enfant? Dans cette question, le terme collaboration était plutôt ambigu pour quelques répondants; certains s'interrogeaient, puis un enseignant nous a demandé des exemples. Nous avons alors tenté de clarifier le terme collaboration en reformulant la question ainsi: de quelle façon collaborez-vous avec les autres personnes qui participent au plan d'intervention de votre élève? Malgré cette reformulation, la répartition des réponses au questionnaire est demeurée sensiblement la même (Lamoureux, 2000).

Du point de vue des enseignants, la confiance des parents envers l'école est un aspect important dans les types de collaboration école-famille; les parents qui font généralement confiance aux enseignants et qui entretiennent de bonnes relations encouragent la réussite scolaire des élèves à risque. Encore faut-il que les parents se sentent en confiance avec l'enseignant de leur enfant. De fait, il incombe aux enseignants de favoriser l'établissement d'un lien de confiance avec les parents en démontrant des attitudes positives, telles que l'écoute, l'ouverture, le respect et la bienveillance. De plus, les enseignants pensent qu'une bonne communication avec les parents est la clé d'une collaboration école-famille efficace.

En ce qui concerne les parents, une implication quotidienne auprès de son jeune, des rencontres plus fréquentes avec l'enseignant et des communications régulières avec l'équipe-école sont des types de collaboration école-famille qui peuvent favoriser la réussite scolaire des élèves à risque. Effectivement, les relations de type communicationnel qui impliquent écoute, respect et négociation semblent favoriser davantage la collaboration parents-enseignants (Asdih, 2008).

### **Le plan d'intervention et la réussite scolaire des élèves à risque**

Comme mentionné dans le cadre théorique, le plan d'intervention est un outil qui demande une participation active et un engagement réel de la part des enseignants et des parents dans la prise de décision dont le but commun est de répondre aux besoins de l'élève à risque en vue de favoriser sa réussite scolaire. Il apparaît dans les résultats de la recherche que le plan d'intervention correspond très bien au troisième niveau du modèle des diverses formes de collaboration, et à cet égard, nous nous sommes interrogés sur les avantages de cet outil si présent dans nos écoles.

Du côté des enseignants, le plan d'intervention est perçu comme un bon outil à condition que les parents en assurent le suivi. C'est un outil qui rapproche également l'école et la famille, en d'autres termes, qui favorise des liens entre les enseignants et les parents. C'est aussi un bon outil dans le sens où le plan d'intervention laisse des traces dans le dossier de l'élève à risque, ce qui lui assure généralement une continuité dans les services.

En revanche, les résultats révèlent que les enseignants ont trop de plans d'intervention à gérer, et tout particulièrement au deuxième cycle et au troisième cycle du primaire. Effectivement, l'élaboration et le suivi du plan d'intervention font partie d'une démarche exigeante qui demande beaucoup de temps. Ainsi, lorsqu'un enseignant se retrouve avec plusieurs plans d'intervention à élaborer, cela peut nuire à l'efficacité de la collaboration école-famille. Ces résultats confirment ceux de Beaupré et al. (2003a) qui mentionnent

que l'une des principales difficultés rencontrées est la gestion du temps relié à l'ensemble des activités en lien avec le plan d'intervention.

Les résultats indiquent également que certains enseignants préfèrent les documents à l'interne, tels que la chronologie des interventions, les feuilles de route ou tout autre document « maison ». Or, ils mentionnent que le plan d'intervention est une mesure administrative qui n'est pas nécessairement utile dans tous les cas. Pourtant, depuis 1988, la Loi de l'instruction publique oblige les directeurs d'école à établir un plan d'intervention à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté (Gouvernement du Québec, 2010*b*). Par ailleurs, il ne faut surtout pas perdre de vue que la démarche d'élaboration d'un plan d'intervention oriente, entre autres, les applications pédagogiques (Leblanc, 2000).

Un fait inattendu que nous n'avions pas retenu émerge de cette étude. Il s'agit de porter une attention particulière à la relation enseignant-élève, surtout, lorsqu'on travaille avec des élèves à risque. En effet, pour que le plan d'intervention soit efficace, il faut non seulement la participation et la collaboration des parents, mais aussi une relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève. Selon Miron (2004), la qualité de la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève influe grandement sur les apprentissages et sur l'adaptation de celui-ci.

Du point de vue des parents, le plan d'intervention est un outil qui les renseigne sur les difficultés qu'éprouve leur enfant et sur les moyens qui ont été mis en place afin de favoriser la réussite de celui-ci. Aussi, le plan d'intervention sert à soutenir et à encadrer l'enfant dans ses apprentissages. À cet égard, les résultats obtenus précisent une amélioration remarquable au niveau du rendement scolaire. Il permet également aux parents d'être sur la même longueur d'onde que l'école, ce qui n'est pas nécessairement évident dans tous les cas. Effectivement, comme nous avons pu le constater dans la recension des écrits, les parents et les enseignants ne sont pas toujours sur la même longueur d'onde (Deslandes et Morin, 2002; Kalubi et Lesieux, 2006). Par conséquent, il faut se rappeler qu'aborder les difficultés d'apprentissage de l'enfant, c'est souvent

s'engager au-delà des aspects purement scolaires et déplacer subtilement le regard vers l'éducation fournie par les parents (Périer, 2007).

En résumé, le plan d'intervention est un bon outil à condition que tous les intervenants en assurent le suivi. Selon les résultats de cette recherche, il n'existe pas d'autres documents meilleurs que le plan d'intervention, mais nous pourrions lui trouver une formule plus attrayante, ce qui favoriserait davantage son utilisation auprès des enseignants, des parents et des élèves.

#### **5.4 Les attentes des enseignants et des parents**

En ce qui a trait aux attentes des enseignants envers les parents, les résultats de la recherche indiquent qu'elles concernent spécifiquement la participation parentale à la maison.

*« Dans un monde idéal, ce serait une bonne participation des parents. S'il y avait un suivi régulier à la maison, il y aurait moins d'élèves en difficulté. Les lectures ne sont pas faites, les enfants se couchent tard, à n'importe quelle heure, ça pas de bon sens. Puis ça, ce n'est pas une question de scolarité des parents. Juste s'occuper de ses enfants, de prendre le temps d'ouvrir l'agenda et de le regarder avec lui » (E2).*

Ce constat est cohérent avec la documentation scientifique qui souligne que les enseignants souhaitent davantage une implication des parents à la maison qu'à l'école (Gouvernement du Québec, 2000; Larivée, 2010a). En ce sens, il existe deux modes de participation parentale : la participation parentale à domicile et la participation parentale à l'école. Les deux modes sont essentiels pour prévenir le décrochage scolaire, mais il faut miser davantage sur la participation des parents à domicile dans le suivi des interventions, si l'objectif est d'améliorer les résultats scolaires (Deslandes et Bertrand, 2004). Par conséquent, il importe de prendre en considération le sentiment de compétence des parents en leur offrant du soutien. En outre, si l'objectif est une plus grande participation parentale à l'école (élaboration du PI), il est nécessaire de porter une attention toute spéciale aux invitations à participer de la part des enseignants tout en examinant la compréhension du rôle parental (Deslandes et Bertrand, 2004).

Par ailleurs, les attentes des parents envers les enseignants diffèrent un peu et concernent plus spécifiquement le plan d'intervention. Les parents s'attendent à ce que les enseignants leur permettent de collaborer davantage à l'élaboration du plan d'intervention reconnaissant ainsi leurs compétences. Ces résultats convergent dans le même sens que la littérature scientifique où les auteurs mentionnent que la majorité des parents ne sont pas présents à l'élaboration du plan d'intervention et que ceux-ci ont besoin que l'école prenne en considération leur expertise relativement à leur enfant et au contenu du plan d'intervention (Beaupré et al., 2003a; Goupil, 2004; Gouvernement du Québec, 2004).

Dans le tableau 12, une synthèse des commentaires et des suggestions de la part des enseignants et des parents est présentée. Ceux-ci peuvent être regroupés selon trois catégories, soit la participation parentale, la collaboration école-famille et la réussite scolaire de l'élève à risque dans le cadre de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention.

**Tableau 12 : Les commentaires et les suggestions des enseignants et des parents**

Dimensions	Enseignants	Parents
La participation parentale	<p>Outils les parents d'élèves à risque.</p> <p>S'inspirer du modèle de l'école alternative.</p>	<p>Recevoir diverses formations afin de soutenir leur enfant.</p> <p>S'inspirer du modèle de l'école alternative.</p>
La collaboration école-famille	<p>Élaborer le plan d'intervention avec les parents.</p> <p>Montrer de l'égard aux parents d'élèves à risque.</p>	<p>Participer à l'élaboration du plan d'intervention.</p> <p>Faire connaître les difficultés de l'élève à tout le personnel scolaire incluant le service de garde.</p>
La réussite scolaire de l'élève à risque dans le cadre de l'élaboration ou du suivi du plan d'intervention	<p>Consulter régulièrement les plans d'intervention et en assurer le suivi.</p> <p>Adapter l'enseignement pour répondre aux besoins de l'élève à risque.</p> <p>Favoriser la motivation de l'élève et établir une relation privilégiée avec lui.</p> <p>Augmenter les services offerts aux élèves à risque.</p> <p>Rouvrir les classes à effectif réduit.</p>	<p>Faire participer l'enfant à son plan d'intervention.</p> <p>Adapter les interventions pour les élèves avec un déficit de l'attention et leur fournir du matériel de soutien.</p> <p>Développer l'estime de soi et favoriser le lien de confiance enseignant/élève.</p> <p>Offrir aussi des services en mathématique aux élèves à risque.</p> <p>Modifier l'horaire des orthopédagogues afin qu'ils interviennent en dehors des heures de classe.</p>

Comme nous pouvons le remarquer, plusieurs éléments sont communs de part et d'autre. Tout d'abord, des enseignants et des parents font référence au modèle de l'école alternative pour favoriser une plus grande participation parentale en classe. Bien qu'aucun des répondants (enseignants et parents) ne soit issu d'une école alternative, la



coéducation semble être un élément à étudier de plus près. Selon Legendre (2005), la coéducation se définit comme un mode d'organisation scolaire qui préconise une éducation semblable, tant au regard des objectifs, des moyens, des lieux d'apprentissage que des autres modalités administratives et pédagogiques. Ainsi, l'école alternative cherche à développer et à maintenir le même équilibre entre les deux partenaires (parents et enseignants). Certes, ils ont chacun leur rôle, mais ils collaborent étroitement pour assurer l'épanouissement de cet enfant/élève qu'ils éduquent ensemble (REPAQ, 2008).

De plus, les enseignants désirent outiller encore mieux les parents et les soutenir davantage afin qu'ils puissent s'impliquer un peu plus auprès de leur enfant lors de la période des devoirs. Quant aux parents, ils souhaitent recevoir diverses formations afin d'être plus compétents pour aider leur enfant dans leur cheminement scolaire. Selon le Conseil de la famille et de l'enfance (2000), les parents d'aujourd'hui sont plus instruits et ils attachent plus d'importance à l'instruction; cette attitude favorable peut se traduire, dans certains cas, par des attentes qui paraissent trop élevées. Ainsi, ces résultats nous rappellent qu'il faut intervenir sur le sentiment de compétence des parents, et ce, indépendamment des milieux socioéconomiques.

En ce qui concerne la collaboration école-famille, les enseignants désirent élaborer le plan d'intervention en présence des parents. D'ailleurs, les parents semblent aussi favorables à cette avenue et c'est effectivement ce qui est recommandé dans les documents ministériels. Les résultats révèlent que les enseignants doivent montrer de la considération et du respect aux parents d'élèves à risque pour qu'ils se sentent à l'aise de collaborer avec le milieu scolaire. Ainsi, pour les enseignants, la première étape dans l'établissement d'une saine collaboration école-famille consiste à examiner ses attitudes envers les parents. (Goupil, 2007; Larivée, 2010b, Miron, 2004). Du côté des parents, ils désirent que tous les intervenants scolaires (spécialistes et service de garde) qui gravitent autour de leur enfant soient mis au courant des difficultés qu'éprouve celui-ci, en leur fournissant une copie du plan d'intervention. Bref, il est demandé à tous les intervenants de l'école de collaborer à la réussite scolaire et sociale de l'élève à risque.

En ce qui concerne la réussite scolaire des élèves à risque, les enseignants mentionnent qu'ils doivent consulter régulièrement les plans d'intervention afin d'en assurer le suivi. De plus, pour que les élèves à risque soient heureux en classe, il est important de répondre à leurs besoins en adaptant l'enseignement et en suscitant davantage leur motivation. Du côté des parents, ils mentionnent qu'il faut adapter les interventions et plus précisément avec les élèves ayant un déficit de l'attention avec hyperactivité. En effet, il existe sur le marché de plus en plus de matériel conçu pour aider ces élèves qui ont généralement des difficultés d'apprentissage. À cet égard, différents modèles de services peuvent également être offerts à ces élèves à risque. Les parents souhaitent aussi que leur enfant soit présent aux rencontres lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention et, tout particulièrement, celui qui éprouve des difficultés de comportement. L'élève qui participe à l'identification de ses capacités et de ses besoins, qui adhère aux objectifs ciblés parce qu'il les trouve utiles et réalisables, qui perçoit la concertation entre les intervenants scolaires et ses parents, se sentira plus motivé et s'investira davantage dans l'atteinte des objectifs choisis (Gouvernement du Québec, 2004). Les résultats de la recherche montrent aussi qu'il est essentiel qu'une relation de qualité puisse s'établir entre l'enseignant et l'élève à risque, puisque celle-ci influence considérablement sa réussite scolaire et sociale.

Finalement, tant du côté des enseignants que du côté des parents, ils souhaitent une augmentation des services offerts aux élèves à risque et plus particulièrement en mathématique. Certains enseignants désirent la réouverture des classes à effectif réduit puisque celles-ci sont de moins en moins nombreuses depuis quelques années considérant l'intégration des élèves en difficulté. À ce moment, un nouvel élément se dégage de la recherche c'est-à-dire de modifier l'horaire des orthopédagogues afin que les élèves à risque ne soient pas toujours sortis de la classe. En ce sens, les parents souhaitent que les orthopédagogues puissent élargir leur horaire de travail en dehors des heures de classe. Par ailleurs, les milieux scolaires pourraient pallier à ce souhait en considérant le modèle de service intégré en classe (Saint-Laurent et al., 1995; Trépanier, 2005).

## Conclusion

La présente recherche s'intéressait aux perceptions et aux attentes d'enseignants au primaire en classe ordinaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans le cadre de l'élaboration et du suivi des plans d'intervention. Elle cherchait, entre autres, à identifier les raisons qui amènent les parents à participer au plan d'intervention de leur enfant et à décrire les formes de collaboration qui existent entre les enseignants et les parents.

À la lumière des résultats obtenus, il apparaît que la participation parentale est incontestablement une composante essentielle d'une bonne collaboration entre les enseignants et les parents dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention de l'élève à risque. On constate que les parents signifient de l'intérêt pour la réussite scolaire de leur enfant et se montrent ainsi disponibles pour participer aux rencontres avec les enseignants. De plus, ils croient qu'ils ont les connaissances et les habiletés nécessaires pour participer au plan d'intervention puisqu'ils connaissent bien les forces et les faiblesses de leur enfant. D'ailleurs, 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. Toutefois, certains parents aimeraient pouvoir rencontrer les enseignants plus souvent dans l'année.

Les résultats soulèvent également que la majorité des parents interprètent bien leur rôle parental et qu'ils ont un sentiment de compétence plutôt positif pour aider leur enfant, mais qu'ils désirent néanmoins être outillés afin de les soutenir encore mieux. À cet égard, plusieurs enseignants souhaitent soutenir les parents afin qu'ils se sentent plus en mesure d'aider leur enfant. Effectivement, l'école doit intervenir directement sur le sentiment de compétence parentale si l'objectif est d'améliorer les apprentissages de l'élève et son rendement scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004). Bref, selon les enseignants et les parents interrogés, il apparaît que le processus de la participation parentale est bel et bien enclenché dans le contexte de l'élaboration et du suivi du plan

d'intervention de l'élève à risque. Il est d'ailleurs mentionné que la participation des parents est reconnue et appréciée de la part des enseignants.

Les résultats révèlent cependant que 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 plan d'intervention. Ces résultats ne concordent pas tout à fait avec ceux des parents qui affirment assurer de manière générale un bon suivi au plan d'intervention. Les enseignants et les parents ont donc des points de vue différents sur l'implication parentale, notamment en ce qui concerne la réalisation des objectifs fixés au plan d'intervention. Ces résultats rejoignent d'ailleurs ceux de Larivée (2010a) qui a perçu des divergences semblables lors de son étude portant sur l'implication parentale. Les résultats de recherche de Deslandes et Morin (2002) abondent aussi en ce sens et soulignent que les enseignants reprochent aux familles de ne pas s'impliquer suffisamment dans le travail scolaire fait à la maison.

Dans cette recherche, il est aussi indiqué que les enseignants sont très bien préparés pour participer à l'élaboration du plan d'intervention tandis que les parents n'ont pas l'opportunité de se préparer adéquatement. Dans cette perspective, il est plus difficile pour les parents de participer davantage à la planification des interventions avec l'équipe-école lors de l'élaboration du plan d'intervention. Malgré le fait qu'ils ont l'occasion d'exprimer leur point de vue lors de ces rencontres, certains parents s'attendent à participer davantage à l'élaboration du plan d'intervention et souhaitent que leurs compétences et leurs expertises en tant que parent soient reconnues. En ce sens, selon Éthier (1989), en faisant participer le parent à l'élaboration du plan d'intervention, on leur reconnaît une valeur comme personne et comme compétence, et puis, on l'utilise comme un expert pour aider à prendre les décisions qui touche leur enfant.

De façon générale, l'information circule bien lors des rencontres concernant le plan d'intervention. Il existe une bonne coordination des actions et la plupart des enseignants et des parents échangent leurs idées en vue de s'entendre sur une démarche commune.

Encore mieux, certains participants ont la préoccupation de se partager des tâches et des responsabilités au regard des objectifs et des moyens établis au plan d'intervention; ils reconnaissent d'emblée l'importance du travail d'équipe dans la démarche du plan d'intervention.

Il est bon de se rappeler que la collaboration avec les parents d'élèves à risque est fortement recommandée et s'avère dans le contexte actuel de l'éducation comme étant incontournable. Comme le soulignent Bouchard et al. (1996a), un des facteurs déterminants pour rendre les rencontres du plan d'intervention efficaces est une participation active et un engagement réel de la part des enseignants et des parents dans la prise de décision visant le consensus dont le but ultime est de favoriser la réussite scolaire des élèves à risque. Selon les résultats, la majorité des répondants, tant les enseignants que les parents, collaborent très bien lors des rencontres pour le plan d'intervention. Nous estimons que les formes de collaboration les plus sollicitées se rattachent au deuxième niveau (coordination et concertation) pour les enseignants, et elles se placent presque à égalité avec le troisième niveau (coopération et partenariat), où l'on retrouve un nombre plus élevé de parents. Ceux-ci collaborent donc mieux à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention de l'élève à risque que ne le font présentement les enseignants.

En somme, le degré de collaboration qui existe entre les enseignants et les parents d'élèves à risque de notre échantillon au regard du plan d'intervention est assez élevé, et de ce fait, le rendement scolaire des élèves s'est amélioré. Il convient toutefois de mentionner que la plupart des enseignants participant à la recherche ont des perceptions positives à l'égard des parents et vice-versa, ce qui peut expliquer ces résultats.

Les résultats concernant le plan d'intervention mettent en évidence que c'est un bon outil pour favoriser la collaboration école-famille et la réussite scolaire des élèves à risque. Le PI renseigne les parents sur les difficultés qu'éprouve leur enfant, il encadre et soutient celui-ci dans ses apprentissages. Par contre, les enseignants ont souvent plusieurs plans d'intervention à gérer simultanément dans leur classe et le nombre d'objectifs

qu'ils contiennent est souvent très élevé, ce qui rend difficile la réalisation d'un suivi rigoureux et systématique. Pour faire face à ce constat, il est recommandé de faire une analyse exhaustive de la situation de l'élève afin de bien cerner ses besoins et, par le fait même, limiter le nombre d'objectifs fixés au plan d'intervention (Goupil, 2004; Gouvernement du Québec, 2004). C'est pourquoi les parents doivent être invités à participer à la planification des interventions (élaboration du PI), ce qui favorisera davantage la collaboration école-famille au regard de l'établissement des besoins prioritaires de l'élève à risque. Il sera d'autant plus facile pour les enseignants et pour les parents d'assurer un bon suivi au plan d'intervention.

En définitive, ce mémoire confirme plusieurs éléments qui avaient déjà été mis en évidence dans la documentation scientifique, entre autres, que l'établissement de relations harmonieuses dans le respect des uns et des autres contribue au développement d'une collaboration saine et efficace (Deslandes et Bertrand, 2001; Miron, 2004). Comme le souligne Goupil (1997) : *«une relation parent-enseignant, c'est une affaire de foi. Il faut croire que l'on a besoin l'un de l'autre, que chacun peut apporter à l'autre quelque chose d'essentiel. Plus cette conviction est grande, plus les démarches à faire auront du sens »* (p. 5).

### **Portée des résultats et pistes de recherche**

En dépit des limitations de la recherche identifiées dans la méthodologie, cette étude a permis, en identifiant les perceptions et les attentes des participants, de mieux saisir les raisons qui amènent certains parents à participer au plan d'intervention de leur enfant et de décrire les formes de collaboration école-famille qu'ils estiment les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire de l'élève à risque.

À la suite des conclusions actuelles, cette étude soulève de nouvelles pistes de recherche à savoir comment se développent les relations collaboratives entre les enseignants et les parents d'élèves à risques? Est-ce que les futurs enseignants seront mieux formés à favoriser l'établissement d'une collaboration partenariale avec les parents d'élèves à

risque au regard du plan d'intervention? Est-ce que les directeurs d'école encouragent la collaboration école-famille au sein de leur équipe-école?

À la lumière des résultats obtenus, les enseignants et les futurs enseignants doivent démontrer des attitudes d'ouverture et de réceptivité envers les parents et tout spécialement avec les parents d'élèves à risque, et ce, dès le début de leur relation avec eux. Par exemple, garder le lien avec les parents en les informant régulièrement de l'évolution de la situation du jeune et en les invitant à se joindre à l'équipe-école pour l'élaboration du plan d'intervention peut favoriser une plus grande collaboration école-famille. En d'autres termes, il s'agit de construire un lien de confiance avec les parents et de le conserver dans le but de favoriser l'adaptation et la réussite scolaire de l'élève à risque. « *La confiance se gagne et se mérite, elle ne s'impose pas.* » (Archambault et Chouinard, 2009, p. 29).

Les retombées au plan pratique peuvent aussi servir aux conseillers pédagogiques afin qu'ils puissent intervenir auprès des enseignants dans un but de conscientisation et de soutien. En sachant qu'une bonne collaboration école-famille favorise la réussite scolaire des élèves à risque, les enseignants doivent prendre en considération cet aspect dans leurs relations avec les parents. L'enseignant aurait alors avantage à prendre le temps de créer des relations de qualité avec les parents d'élèves à risque, et ce, dès le début de l'année scolaire. C'est en développant des attitudes positives et accueillantes envers les parents et en prenant le temps d'échanger sur les attentes réciproques concernant les progrès et les difficultés du jeune que l'enseignant pourra favoriser davantage la participation des parents au plan d'intervention. C'est aussi en utilisant un langage clair pour les parents tout en s'assurant de leur compréhension et en mettant l'accent sur le partage des tâches et des responsabilités lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention que l'enseignant réussira à favoriser un degré d'engagement et de collaboration plus élevé. Les enseignants doivent aussi assurer une meilleure continuité du plan d'intervention de l'élève à risque en y inscrivant les services reçus, les adaptations nécessaires et les moyens retenus en vue de favoriser sa réussite, et plus précisément, ceux qui concernent la différenciation pédagogique.

Nous croyons que cette ouverture amènera les enseignants et les parents à devenir partenaires dans la démarche du plan d'intervention. Les parents devront parler ouvertement et de façon honnête de leur enfant et devront percevoir l'enseignant comme une personne-ressource pour eux-mêmes et pour leur enfant (Larivée, 2010*b*). Bref, il existe de nombreuses manières d'améliorer la collaboration école-famille dans le cadre de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention de l'élève à risque. Il est cependant essentiel que les enseignants et les parents s'investissent personnellement en essayant de créer une relation de confiance mutuelle.

Cette recherche pourrait également se réaliser dans des milieux socioéconomiques plus défavorisés, soit au primaire et/ou au secondaire, et ce, dans un but de rapprochement et de soutien aux familles. Il serait pertinent de connaître puis de comparer les perceptions et les attentes des enseignants et des parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans l'élaboration des plans d'intervention afin de favoriser le succès scolaire des enfants provenant d'un milieu à risque. Le décrochage scolaire est un phénomène préoccupant dans notre société et les enfants issus de familles à faible revenu (en tenant compte du niveau de scolarité de la mère) sont plus à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage. Comme il est plus facile de maintenir un jeune à l'école que de l'y ramener, il est essentiel que les efforts de prévention du décrochage scolaire soient déployés le plus tôt possible (Potvin et Lapointe, 2010).

Pour terminer, nous émettons quelques recommandations qui s'adressent principalement aux directeurs d'établissement scolaire.

Nous recommandons aux directions d'école de fournir aux parents une démarche préparatoire (un référentiel) contenant des pistes de réflexion qui serviront à l'élaboration du plan d'intervention, et tout particulièrement aux parents qui y participent pour la première fois.



Nous leur recommandons aussi d'inclure dans le plan de réussite de l'école, des actions concrètes afin de solliciter la participation parentale et de favoriser la collaboration école-famille, telles que: la création d'un comité collaboration-école-famille-communauté, des ateliers de formation pour les parents puis l'élaboration d'une démarche-école ayant pour but de favoriser la collaboration de tous les intervenants qui ont à intervenir auprès des élèves à risque.

Nous leur recommandons également d'inviter les stagiaires à participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention de l'élève à risque afin qu'ils puissent encore mieux développer leur compétence au regard de la collaboration école-famille.

Finalement, les directeurs d'école ne doivent pas oublier l'importance de leur présence et de leur participation active et régulière aux rencontres afin qu'ils puissent veiller à l'établissement de relations harmonieuses, ce qui ne peut que favoriser une meilleure collaboration entre tous les intervenants.

## Bibliographie

Adelman, H.S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling. *Intervention in school and clinic*, 29(5), 276-287.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte. Paris : De Boeck Université.

Archambeault, J. (2007). Le Programme de soutien à l'école montréalaise. *Institut français de l'Éducation, XYZep* 28, 6-7.

Archambeault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

Asdih, C. (2008). Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en Réseau d'Éducation Prioritaire. Dans Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (Dir.). *Construire une communauté éducative : un partenariat famille-école-association* (pp. 147-170). Bruxelles : De Boeck Université.

Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003a). *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.

Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003b). *Rapport sur les groupes de discussion portant sur la démarche du plan d'intervention*. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation du Québec.

Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D. et Boudreault, P. (1996a). Partenariat entre les familles et les intervenants: qu'observe-t-on dans la pratique? Dans A.M. Fontaine et J.P. Pourtois (Eds). *Regards sur l'éducation familiale. Représentation-Responsabilité-Intervention* (pp.189-201). Bruxelles: De Boeck Université.

Bouchard, J-M., Talbot, L., Pelchat, D. et Boudreault, P. (1996b). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Qc: Presse de l'Université du Québec.

Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guilford Press.

Côté, N. (1986). La perception. Dans Côté, N. Abravanel, H., Jacques, J. et Bélanger, L. *Individu, groupe et organisation*. (pp. 116- 139). Montréal, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. France, Paris : Presse de l'Université de France.

Darveau, I., Reiber, D. et Tousignant, J.-L. (2010). Laissez-nous vous raconter l'histoire d'Emma et de Félix. Les modèles de service de la Commission scolaire des Patriotes. Dans Trépanier, N. et Paré, M. (Eds.) *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. (pp. 57-78). Québec, Qc: Presse de l'Université du Québec.

Desbiens, N. et Massé, L. (2006). Le plan d'intervention. Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (Dir.). *Les troubles de comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (pp. 325-355). Montréal, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire. Thèse de doctorat. Montréal, Qc : Université Laval.

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Options CSQ, hors série, 1*, 145-167.

Deslandes, R. (2009). *International perspectives on student outcomes and homework*. London, NY: Routledge.

Deslandes, R. (2010). *Coeuréaction. Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Québec, Qc: CTREQ.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche. Québec, Qc: CQRS.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie pédagogique*, 126, 27-30.

Deslandes, R. et Bertrand. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

Deslandes, R. et Morin, L. (2002). Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants. Texte publié sur le site Web de la 6e Communication à la 6e Biennale, Paris, Cedex, 3-7 juillet, Rubrique recherche no. 165, <http://www.inrp.fr/biennale>.

Dettmer, P. Thurston, LP. Knackendoffel, A. et Dyck, NJ. (2009). *Collaboration, consultation, and teamwork for students with special need*, 6e édition. Columbus, OH: Pearson Education.

Develey, M. (1998). *Parents, comment aider votre enfant*. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris: ESF.

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.

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships, Dans Alkin (Dir.). *Encyclopédia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York, NY: Mac Millan.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. (2004). *Partenariat école, famille et communauté : une approche basée sur la recherche*. Journée Collaboration École-Famille-Communauté. Trois-Rivières, Qc: Université du Québec à Trois-Rivières. Traduction libre (autorisée) de Rollande Deslandes.

Éthier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec, Qc : Presse de l'Université du Québec.

Fortin, P., Lapointe, J. R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire. Y'a une place pour toi!* Québec, Qc : CTREQ

Gaumont, M.-F. et Turpin, P. (2007). L'iceberg de la communication. *Vie pédagogique*, 142, 19-20.

Gingras, K. (2010). *Relations entre les attitudes des élèves de deuxième année du primaire envers l'école et leur enseignant, le style parental, l'encadrement aux devoirs et le décrochage scolaire au secondaire*. Mémoire de maîtrise. Montréal, Qc: Université du Québec à Montréal.

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

Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, Qué.: Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation.

Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal, Qué.: Éditions de la Chenelière.

Gouvernement du Québec. (1976). *Rapport du Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée*. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec, Qc: Conseil de la famille et de l'enfance.

Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2002). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, Qué. : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2004). *Le plan d'intervention...au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2005). *Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou apprentissage, (EHDA)*. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2009a). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Qué. : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2009b). *Programme de Soutien à l'école Montréalaise*. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2010a). *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Document d'appui à la réflexion. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2010b). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Qc: Éditeur officiel du Québec.

Henderson, A.T. et Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hoover-Dempsey, K.M. 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.M. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Houllier, L. (2007). L'abc de la communication entre parents et enseignants. *Vie pédagogique*. 142, 25-27.

Humbbeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.

Kalubi, J-C, Lesieux, E. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591.

Kanouté F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143(7), 64-74.

Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais et l'ordre primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

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.

Larivée, S. J. (2010a). La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire? Dans G. Brougère (Dir.). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 187-208). Bruxelles : Peter Lang.

Larivée, S. J. (2010b). Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire. Dans Raby, C., Charron, A. (Dir.). *Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (pp. 35-46). Anjou, Qué. : Éditions CEC.

Leblanc, J. (2000). *Le plan de rééducation individualisé (PRI)*. Montréal, Qc: Éditions Chenelière/ McGraw-Hill.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal, Qc: Guérin éditeur.

Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Long, C. (2011). *Les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école*. Thèse de doctorat. Université de Moncton.

Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille : Peut faire mieux*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Miles, M. B., Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles : De Boeck.

Miron, J.-M. (2004). Les services préscolaires et la famille : un partenariat à créer. Dans Royer, N. (Dir.). *Le monde du préscolaire*. (pp. 225-244). Montréal, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

Normandeau, S., 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.

Paquin, M. et Drolet, M. (2006). Le travail de collaboration avec les parents et les autres intervenants. Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (Dir.). *Les troubles de comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (pp. 297-307). Boucherville, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

Paratte, L., Deslandes, R. et Landry, C. (2008). *Contexte de collaboration école-famille : motifs des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe*. Dans Deslandes, R. (Dir.). *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 99-115). Actes du Colloque Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages. 75<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas. Montréal, Qc: Acfas.

Pelletier, G. (1997). Le Partenariat : Du discours à l'action. *Revue des échanges*, 14(3), 2-8.

Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. Dans Toupiol, G. (Dir.). *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 90-107). Paris, France: Éditions Retz.

Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire : Y'a une place pour toi!* Québec, Qc: CTREQ.

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayers, R., Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative; enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents. Dans Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (Dir.). *Construire une communauté éducative : un partenariat famille-école-association* (pp. 37-50). Bruxelles : De Boeck Université.

Réseau des Écoles Publiques Alternatives du Québec. (2008). *Référentiel des Écoles Publiques Alternatives du Québec*. Brossard, Qc: RÉPAQ.

Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J.J. et Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative*. Boucherville, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

Sarrasin, L. (2007). Les relations entre l'école et la famille : une question de communication. *Vie pédagogique*, 142, 42-44.

Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke, Qc: Éditions du CRP.

Schmidt, S. Tessier, O. Drapeau, G. Lachance, J. Kalubi, J-C. Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche, volume 1. Université de Sherbrooke.

Schmidt, S., Tessier O. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578.

Stainback, S., Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. College of education, University of Northern Iowa, Cedar Falls, IA.

Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie des modèles de service*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal, Qc: Éditions Nouvelles.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Qc: De Boeck Université.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.



Vérificateur Général du Québec. (2004). Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004. Tome 1, chapitre 2. *Aide aux élèves en difficulté*. 13-44.

Walcot-Gayda, E. (2004). Comprendre les troubles d'apprentissage. *Education Canada*, 44(1), 36-39.

Walker, J.M.T, Hoover-Dempsey, K., Ice, C.L. et Whitaker, M.C. (2009). *Parental involvement supports better student learning*. Dans Deslandes, R. (Ed.) *International perspectives on student outcomes and homework* (pp. 25-38). Londre, NY: Routledge.

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

## **Annexe 1**

### **Protocole d'entrevue Questionnaire des enseignants**

## Questionnaire des enseignants

### Section A

#### Identification du répondant

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

#### 1. Sexe

- a) féminin       b) masculin

#### 2. Lieu de naissance

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

#### 3. Âge

- a) < 29 ans       b) 30 à 39 ans       c) 40 à 49 ans       d) > 50 ans

#### 4. Diplôme de qualification à l'enseignement

- a) brevet (A,B,C) et option : \_\_\_\_\_
- b) baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
- c) baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire et sociale
- d) autre (précisez) : \_\_\_\_\_

#### 5. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement

- a) < 5 ans       b) 6 à 10 ans       c) 11 à 20 ans       d) > 20 ans

**6. Cycle actuel d'enseignement**

- a) primaire, 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> - 2<sup>e</sup> année)
- b) primaire, 2<sup>e</sup> cycle (3<sup>e</sup> - 4<sup>e</sup> année)
- c) primaire, 3<sup>e</sup> cycle (5<sup>e</sup> - 6<sup>e</sup> année)

**7. Statut du répondant**

- |   | oui                      | non                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) avez-vous un statut permanent?           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) avez-vous une affectation à temps plein? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si non, indiquez le pourcentage de votre tâche : \_\_\_\_\_

- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| c) avez-vous une affectation auprès de plusieurs écoles? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|

Si oui, indiquez le nombre d'établissements : \_\_\_\_\_

**Information sur votre élève****8. Sexe**

- a) féminin       b) masculin

**9. Âge**

- a) 6 ans       b) 7 ans       c) 8 ans       d) 9 ans
- e) 10 ans       f) 11 ans       g) 12 ans       f) 13 ans

**10. Lieu de naissance**

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

## **Section B**

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

**Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur la participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.**

1. Qui a invité les parents de votre élève à la rencontre du plan d'intervention et par quel moyen cette invitation s'est-elle faite? (lettre, téléphone, agenda...)
2. Par cette invitation, quel était le but de la rencontre avec les parents?
3. Pouvez-vous décrire les difficultés de votre élève qui l'amènent à avoir un plan d'intervention?
4. Croyez-vous que les parents ont les connaissances et les habiletés requises pour participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention? Veuillez élaborer.

## **Section C**

### **La collaboration à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention**

**Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur les types de collaboration à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention.**

1. Quelles sont les personnes qui ont participé au plan d'intervention de votre élève?
2. De façon générale, pouvez-vous décrire le déroulement de (des) la rencontre (s)?
3. Globalement, comment qualifiez-vous les relations entre chacun des participants?
4. Comment percevez-vous votre collaboration avec les autres personnes (direction, parents, orthopédagogue...) qui participent au plan d'intervention de votre élève?
5. D'après vous, est-ce que tous les participants s'impliquent dans la démarche du plan d'intervention? Donnez des exemples.

6. Lors de ces rencontres, est-ce que tous les participants ont l'occasion d'exprimer leur point de vue?
  - a) de quelle façon se prennent les décisions à propos du plan d'intervention?
  - b) est-ce que tous les participants arrivent habituellement à un consensus?
7. Que pensez-vous des décisions qui sont prises à propos de votre élève lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention?

## **Section D**

### **Le plan d'intervention**

**Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur le plan d'intervention.**

1. Au courant de l'année, combien y a-t-il eu de rencontres pour le plan d'intervention?
2. Comment vous êtes-vous préparé à (aux) la rencontre (s) du plan d'intervention?
  - a) avez-vous reçu des informations de la part de la direction d'école ou des autres intervenants scolaires?
3. Pensez-vous que le plan d'intervention reflète bien la situation actuelle de votre élève?
  - a) est-ce que les objectifs fixés au plan d'intervention sont réalistes?
  - b) est-ce qu'ils répondent aux besoins de votre élève?
4. Entre les rencontres, est-ce que vous gardez le contact avec les parents?  
Si oui, de quelle façon gardez-vous le contact?  
Si non, pourquoi?
5. Est-ce qu'il y a eu une rencontre pour la révision du plan d'intervention?  
Si oui, expliquez de quelle façon s'est faite la révision du plan d'intervention.  
Si non, pourquoi?

## **Section E**

### **La réussite scolaire des élèves à risque**

**Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur la réussite scolaire des élèves à risque en général.**

1. Pouvez-vous décrire les types de participation parentale que vous estimez les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?
2. Pouvez-vous décrire les types de collaboration que vous estimez les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?
3. Comme enseignant, croyez-vous que le plan d'intervention est un bon outil pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque? Pourquoi?
4. À votre connaissance, existe-t-il un autre outil qui serait meilleur que le plan d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?

## **Section F**

### **Commentaires et suggestions**

En guise de conclusion, avez-vous des commentaires ou des suggestions à faire par rapport à la participation parentale, à la collaboration école-famille, au plan d'intervention ou à d'autres aspects qui peuvent favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?

Merci de votre précieuse collaboration!

## **Annexe 2**

### **Protocole d'entrevue Questionnaire des parents**



## Questionnaire des parents

### Section A

#### Identification du répondant

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

#### 1. Statut du parent répondant

- a) mère       b) belle-mère       c) père       d) beau-père

#### 2. Structure familiale

- a) famille nucléaire (biologique)   
b) famille monoparentale   
c) famille recomposée   
d) famille d'adoption   
e) famille d'accueil

#### 3. Âge du parent-répondant

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

#### 4. Langue maternelle

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

**5. Niveau de scolarité des parents**

**Veillez indiquer le dernier niveau scolaire fréquenté**

	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)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Parcours scolaire des parents**

Durant votre parcours scolaire, avez-vous éprouvé certaines difficultés scolaires?  
Si oui, précisez le moment (primaire, secondaire...) et les difficultés rencontrées.

---



---



---



---

**Information sur votre enfant****7. Sexe de votre enfant**

- a) masculin       b) féminin

**8. Âge de votre enfant**

- a) 6 ans       b) 7 ans       c) 8 ans       d) 9 ans   
 e) 10 ans       f) 11 ans       g) 12 ans       f) 13 ans

**9. Lieu de naissance**

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

## **Section B**

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

**Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur la participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.**

1. Qui vous a invité à la rencontre du plan d'intervention de votre enfant et par quel moyen cette invitation s'est-elle faite? (lettre, téléphone, agenda...)
2. En général, est-ce que votre emploi du temps et vos responsabilités familiales vous permettent de participer à ces rencontres?
  - a) est-ce que l'horaire vous convient?
  - b) qui a fixé le moment de la rencontre et comment vous êtes-vous entendu?
3. Qu'est-ce qui vous a incité à participer au plan d'intervention de votre enfant?
4. Selon vous, quel était le but de cette invitation?
5. Pouvez-vous décrire les difficultés de votre enfant qui l'amènent à avoir un plan d'intervention?
6. En tant que parent, comment considérez-vous votre rôle dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention?
7. 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? Veuillez élaborer.

## **Section C**

### **La collaboration à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention**

**Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur les types de collaboration à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention.**

1. Quelles sont les personnes qui ont participé au plan d'intervention de votre enfant?
2. De façon générale, pouvez-vous décrire le déroulement de (des) la rencontre (s)?

3. Globalement, comment qualifiez-vous les relations entre chacun des participants?
4. Comment percevez-vous votre collaboration avec les autres personnes (enseignant, orthopédagogue, psychologue...) qui participent au plan d'intervention de votre enfant?
5. D'après vous, est-ce que tous les participants s'impliquent dans la démarche du plan d'intervention? Veuillez donner des exemples.
6. Lors de ces rencontres, est-ce que tous les participants ont l'occasion d'exprimer leur point de vue?
  - a) de quelle façon se prennent les décisions à propos du plan d'intervention?
  - b) est-ce que tous les participants arrivent habituellement à un consensus?
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?

## **Section D**

### **Le plan d'intervention**

**Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur le plan d'intervention.**

1. Au courant de l'année, combien y a-t-il eu de rencontres pour le plan d'intervention?
2. Comment vous êtes-vous préparé à (aux) la rencontre (s) du plan d'intervention?
  - a) avez-vous reçu des informations de la part de la direction d'école ou des autres intervenants scolaires?
3. Pensez-vous que le plan d'intervention reflète bien la situation actuelle de votre enfant?
  - a) est-ce que les objectifs fixés au plan d'intervention sont réalistes?
  - b) est-ce qu'ils répondent aux besoins de votre enfant?

4. Entre les rencontres, est-ce que vous gardez le contact avec l'école (la direction, l'enseignant, les spécialistes...)?

Si oui, avec qui et de quelle façon gardez-vous le contact?

Si non, pourquoi?

5. Est-ce qu'il y a eu une rencontre pour la révision du plan d'intervention?

Si oui, expliquez de quelle façon s'est faite la révision du plan d'intervention.

Si non, pourquoi?

## **Section E**

### **La réussite scolaire des élèves à risque**

**Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur la réussite scolaire des élèves à risque en général.**

1. Pouvez-vous décrire les types de participation parentale que vous estimez les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?
2. Pouvez-vous décrire les types de collaboration que vous estimez les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?
3. Comme parent, croyez-vous que le plan d'intervention est un bon outil pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque? Pourquoi?
4. À votre connaissance, existe-t-il un autre outil qui serait meilleur que le plan d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?

## **Section F**

### **Commentaires et suggestions**

En guise de conclusion, avez-vous des commentaires ou des suggestions à faire par rapport à la participation parentale, à la collaboration école-famille, au plan d'intervention ou à d'autres aspects qui peuvent favoriser la réussite scolaire des élèves à risque?

Merci de votre précieuse collaboration!

## **Annexe 3**

### **Formulaire de consentement**

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** Les perceptions d'enseignants au primaire en classe ordinaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la participation parentale et de la collaboration école-famille dans le cadre de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention.

**Chercheure :** Céline Pagé, étudiante à la maîtrise en éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Directeur de recherche :** Serge J. Larivée, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise d'une part, à explorer les perceptions d'enseignants au primaire en classe ordinaire et de parents d'élèves à risque en ce qui a trait à la participation parentale et à la collaboration école-famille lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention, et d'autre part, à décrire les types de participation parentale et les formes de collaboration école-famille les plus efficaces afin de favoriser la réussite scolaire des élèves à risque. Pour atteindre nos objectifs, nous sollicitons la participation d'enseignants et de parents impliqués dans le plan d'intervention en question.

#### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une entrevue de 45 minutes qui comporte cinq sections : A) l'identification du répondant; B) la participation parentale lors de l'élaboration et du suivi du plan d'intervention; C) la collaboration à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention; D) le plan d'intervention; E) la réussite scolaire des élèves à risque. Les entrevues seront réalisées au courant des mois de mai et juin, et elles se dérouleront dans les écoles de provenance des élèves ou à proximité selon la convenance des participants. Chaque entrevue sera enregistrée en audio et transcrite par la suite.

#### 3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheure principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

#### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de la participation des parents d'élèves à risque à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions. Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheure, elle pourra vous référer à une personne-ressource, s'il y a lieu.

#### 5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheure par courriel ou au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

**6. Indemnité**

Les participants ne recevront aucune compensation financière.

**7. Diffusion des résultats**

À la fin de la recherche, une lettre de remerciement sera envoyée aux parents et aux enseignants les informant des conclusions générales de la recherche. Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera également transmis aux personnes concernées qui en feront la demande (directions d'école, direction du service de la formation générale des jeunes de la Commission scolaire de la Seigneuries-des-Mille-Îles,...). Si toutefois vous désirez recevoir le rapport de recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse aux coordonnées qui se trouvent à la fin du formulaire.

**B) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

*Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations*

	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur  
(ou de son représentant) : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Madame Céline Pagé (chercheuse), au numéro de téléphone suivant: (514) 343-6111, poste 34363.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**