

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
AMÉLIE BEAUPRÉ

LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE DANS LA MISE EN PLACE ET
L'APPLICATION D'UN PLAN D'INTERVENTION AU SECONDAIRE

AVRIL 2019

*À ma grand-mère Georgette, ma plus grande supportrice,
Qui ne verra jamais l'aboutissement de ses encouragements.*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord je souhaite adresser un merci spécial à ma directrice, Madame Rollande Deslandes, professeure émérite, qui a su me guider, m'accompagner et m'inspirer tout au long de ce projet. Merci pour votre temps, votre générosité et vos conseils qui se sont avérés extrêmement précieux au cours des dernières années. En partageant avec moi vos connaissances et votre expérience, vous avez permis à cet essai de se concrétiser. Merci encore.

Je suis reconnaissante envers les familles qui ont accepté de participer à cet essai et m'ont accordé de leur temps avec enthousiasme. Je remercie ma direction d'école et mes collègues pour leur soutien professionnel.

J'aimerais également remercier ma famille et mes amis pour leur soutien inconditionnel et inébranlable des dernières années. Plus particulièrement mon amie Annie Gadoury, pour la relecture de cet essai, mais surtout pour son implication et sa présence auprès de ma jeune famille lorsqu'il n'y avait pas suffisamment d'heures dans une journée. Enfin, je remercie mon conjoint Olivier pour l'écoute, les encouragements assidus et le soutien constant dont il m'a gratifiée tout au long de cette aventure. Je lui dois ma persévérance, sans aucun doute. Finalement, je remercie ma grand-mère Georgette, qui a autrefois allumé en moi la petite flamme de l'enseignement et qui m'a transmis sa soif d'apprendre.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 État de la situation	4
1.2 Historique	7
1.3 Obligation légale d'élaborer un PI	8
1.4 Questionnement.....	10
CADRE CONCEPTUEL	12
2.1 Plan d'intervention	12
2.2 Collaboration école-famille.....	19
2.3 Objectifs de l'intervention.....	26
2.4 Objectifs de l'essai	27
MÉTHODE DE RECHERCHE	28
3.1 Type de recherche	28
3.2 Intervention	29
3.2.1 Contexte.....	29
3.2.2 Choix des participants	30
3.2.3 Déroulement	31
3.2.4 Tâches à effectuer.....	32
3.2.4.1 Participants	32
3.2.4.2 Intervenante-chercheure	32
3.2.5 Questionnaires	33
3.2.6 Rencontres et communication	34
3.2.7 Moyens de communication	35
3.2.8 Échéancier des communications	36
3.2.9 Journal des communications	36

RÉSULTATS	37
4.1 Profil des élèves.....	38
4.2 Résultats aux questionnaires	40
4.2.1 Connaissance et utilité du PI, selon les parents.....	40
4.2.2 Engagement et rôle parental dans le PI	41
4.2.3 Attentes de communication	43
4.2.4 Moyens de communication	44
4.3 Compte-rendu des communications	46
4.3.1 Communication avec la famille d’Anaïs	47
4.3.2 Communications avec la famille de Jasmine	48
4.3.3 Communication avec la famille d’Agathe.....	49
 SYNTHÈSE CRITIQUE et CONCLUSIONS.....	 52
5.1 Synthèse critique	52
5.1.1 Interprétation des résultats.....	52
5.1.2 Perception du PI par les parents	53
5.1.3 Stratégies qui favorisent la collaboration	55
5.1.4 Portée de la communication sur la collaboration « école-famille » et sur le sentiment de compétence parentale.....	58
5.1.5 Appréciation de l’intervention des participants.....	59
5.1.6 Retombée de l’intervention	60
5.2 Conclusion.....	61
 RÉFÉRENCES.....	 63
 APPENDICES	 69
APPENDICE A	69
Canevas du plan d’intervention.....	69
APPENDICE B	71
Journal des communications	71
APPENDICE C	72
Questionnaire aux parents – pré-intervention	72
APPENDICE D	74

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Modèle de l'influence partagée d'Epstein (1995, 2011). p.19

Figure 2. Échéancier prévu des communications. p.29

Figure 3. Moyens de communication à privilégier. p.43

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CC	Cheminement continu
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, nouvelle appellation à partir de 2005.
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PI	Plan d'intervention
TDA	Trouble déficitaire de l'attention
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Cet essai s'intéresse à la collaboration entre l'école et la famille, plus précisément dans le cadre d'un plan d'intervention (PI) pour des élèves ayant des difficultés en français. L'engagement de tous les acteurs s'avère essentiel pour la mise en place et le maintien de cette collaboration éducative. Afin de soutenir cette collaboration, l'intervenante-chercheuse cible une fréquence à laquelle elle communiquera avec les familles pour échanger spécifiquement sur les objectifs et les moyens inscrits au PI de leur enfant. Dans cet essai, une planification des communications entre l'école et les parents permet d'offrir une plus grande place aux familles qui désirent participer davantage à la vie scolaire de leur enfant, selon des objectifs préalablement fixés. Ces objectifs sont : 1) cerner la perception du PI par les parents; 2) explorer des stratégies possibles, sous l'angle de la communication, pour favoriser la collaboration entre l'école et la famille et 3) évaluer la portée de la communication sur la collaboration école-famille et sur le sentiment de compétence des parents par rapport au PI. Cette intervention permet de proposer certaines conclusions relatives aux objectifs de départ. Les trois familles participantes ont d'abord rempli un questionnaire lors d'une première rencontre, puis un autre à la fin de l'intervention qui aura duré toute la 2^e étape de l'année scolaire 2017-2018. Les familles participantes semblent avoir apprécié leur expérience, tout comme l'intervenante-chercheuse.

INTRODUCTION

Au Québec, de récentes études ont fait ressortir des chiffres inquiétants sur les difficultés de lecture et l'analphabétisme fonctionnel. Ces constats sont préoccupants, car d'autres études ont montré que des difficultés d'apprentissage par la lecture peuvent mener à l'échec scolaire (Horton et Lovitt, 1994), lequel peut causer le décrochage scolaire (Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993 : cités dans Cartier, 2006). Ces chiffres sont inquiétants, particulièrement lorsque l'on est enseignant de français au secondaire. L'apprentissage de la lecture et les difficultés qui peuvent en découler font l'objet de nombreux questionnements dans le monde de l'éducation. Des efforts considérables sont faits et des interventions variées sont planifiées pour essayer d'améliorer ces statistiques troublantes. Alors que certains milieux expérimentent une diminution du nombre d'élèves dans les classes, d'autres choisissent d'investir dans l'ajout d'enseignants-ressources ou d'orthopédagogues, certains mettent de l'avant des projets spéciaux d'accompagnement à la lecture, ou encore, certains auteurs se penchent sur les modes de présentation dans l'enseignement de la lecture (Dion et al., 2008). Enfin, d'autres milieux examinent les facteurs qui peuvent expliquer le décrochage scolaire (Janosz, 2000). Ainsi, nombreux sont les moyens et les stratégies qui peuvent être mis en place par l'école pour favoriser la réussite d'un élève HDAA et améliorer les capacités de lecture de cet élève.

Toutefois, il est de plus en plus reconnu que l'école ne peut, malgré toute sa volonté, répondre seule à tous les besoins éducatifs de ses élèves (Deslandes, 2012; Deslandes et Bertrand, 2001). Alors que l'école et la famille étaient considérées comme deux univers distincts il y a de cela peu de temps, il est maintenant évident que leur collaboration est primordiale à la persévérance et à la réussite scolaire des jeunes. (Epstein, 2011; Jeynes, 2005) Cette collaboration repose, notamment, sur la communication et le partage des responsabilités entre les parents et les enseignants (Deslandes, 2012).

En prenant en considération la variété de moyens et d'interventions que peut mettre en place l'école pour venir en aide à l'élève HDAA, et le fait que les parents sont les plus grands spécialistes de leur enfant, puisqu'ils connaissent mieux que quiconque ses forces et ses faiblesses, il est possible de se demander comment les parents de ces élèves peuvent être engagés dans le processus de planification et d'implantation de moyens visant l'amélioration de la lecture. De plus, comment maintenir ces moyens et les faire perdurer dans le temps, tant à l'école que dans la famille?

Dans le premier chapitre, nous présenterons l'objet de cet essai de recherche. Il sera d'abord question d'un bref historique du plan d'intervention (PI) et des obligations légales qui l'accompagnent. Une brève recension des écrits sur la question

de la collaboration entre l'école et les parents, dans le cadre du plan d'intervention sera ensuite présentée. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les définitions, les fonctions et les étapes du PI, ce qui constitue notre cadre de référence. Nous y mentionnerons également les objectifs de notre essai. Le troisième chapitre présentera la méthode de recherche utilisée pour réaliser cet essai, ainsi que les méthodes et les outils utilisés pour collecter les informations et les données lors de l'intervention. Le quatrième chapitre présentera et analysera les résultats obtenus lors de l'intervention. Finalement, le cinquième chapitre permettra de faire une synthèse critique de l'intervention effectuée. Nous ferons également ressortir les connaissances qui ont été acquises lors de cette intervention et lors du processus de réalisation de cet essai de recherche. Nous tenterons également d'en dégager des pistes d'amélioration des interventions.

PROBLÉMATIQUE

Dans le chapitre qui suit, nous situons le contexte duquel est issu l'essai de recherche, suivi d'un bref historique du PI ainsi que d'un survol des obligations légales qui le régissent. Ensuite, nous dégageons progressivement la problématique sur laquelle nous avons choisi de travailler en faisant une brève recension des écrits portant sur la collaboration famille-école dans le cadre du PI.

1.1 État de la situation

Les données préoccupantes issues de la dernière *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, réalisée en 2003, révèlent qu'au Québec, environ trois millions de personnes ont des difficultés de lecture importantes, parmi lesquelles 800 000 sont analphabètes (Arpin-Simonetti, 2013). Plus récemment, Myre-Bisailon et Fontaine (2016) font état qu'« en 2000-2001, les commissions scolaires avançaient un pourcentage de 11 % d'élèves à risque étant, pour la plupart, en classe ordinaire et éprouvant des difficultés d'apprentissage ». Les chiffres sont inquiétants, particulièrement lorsque l'on fait le lien entre les difficultés d'apprentissage de la lecture et d'autres problèmes vécus dans le monde scolaire. Pour Horton et Lovitt (1994 : cités dans Cartier 2006), les difficultés de lecture peuvent mener à l'échec scolaire, qui pourra à son tour mener au décrochage scolaire (Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993 : cités dans Cartier, 2006), et duquel

pourront découler d'autres problèmes de société tel que le chômage. Par ailleurs, d'autres données révèlent que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont nombreux à redoubler leurs classes. Au primaire comme au secondaire, c'est la première année qui est la plus touchée. De plus, plusieurs élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles. Au Québec, les élèves présentant un retard scolaire sont nombreux. Ils représentent 8% de l'ensemble des élèves du secondaire et près des deux tiers d'entre eux sont scolarisés dans des classes de cheminement particulier (MEQ, 1999 : cité dans Cartier, 2006).

Ces chiffres sont inquiétants, particulièrement lorsque l'on est enseignante de français au secondaire, en milieu défavorisé. Nous avons d'ailleurs constaté que plusieurs de nos élèves sont issus de familles défavorisées pour qui l'école et la scolarité n'ont souvent pas une connotation positive. D'ailleurs, l'école dans laquelle l'intervention a été faite a un indice de défavorisation de 10, sur une échelle considérant le rang 1 comme étant le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé (MELS, 2017). Ces faits et ces statistiques nous amènent à nous demander quelles mesures pourraient être mises en place pour favoriser la collaboration avec ces familles dans le but notamment de faciliter l'apprentissage de la lecture et l'acquisition d'autres compétences en français, en particulier chez les élèves HDAA et les élèves considérés à risque.

Les difficultés liées à la lecture et à l'écriture que peuvent rencontrer les élèves durant leur parcours scolaire sont nombreuses, tout comme les moyens qui peuvent être utilisés et qui sont mis en place sont très variés. L'élève qui aura des difficultés de lecture connues dès le primaire expérimentera certainement, au cours de l'ensemble de sa scolarité, de nombreux moyens et outils pour les surmonter. Cet élève, ses parents, ses enseignants et ses autres intervenants mettront en place diverses stratégies et feront des interventions planifiées dans le but d'améliorer ses compétences de lecteur. À son arrivée au secondaire, le nombre d'enseignants et d'intervenants qui gravitent autour de cet élève et qui communiquent avec ses parents augmente considérablement. Il devient donc essentiel que les efforts qui ont été faits par l'élève, par ses parents et par ses enseignants précédents soient connus, considérés et poursuivis par ses nouveaux enseignants et intervenants. Cela met en lumière à quel point il est important pour les parents et pour tous les intervenants qui gravitent autour de l'élève de communiquer et d'agir de façon concertée. Le PI est un outil qui vise la concertation et la collaboration, que ce soit entre les intervenants eux-mêmes ou entre les parents et l'école. Goupil (2004) mentionne qu' « une collaboration entre les parents et les enseignants est importante dans le processus de scolarisation et de socialisation de l'enfant. [...] Cette collaboration permet aux parents d'obtenir du soutien et à l'enseignant de mieux comprendre l'élève » (p.76). À cet effet, le PI est une démarche qui doit se faire en équipe afin de bien cerner les besoins d'une personne qui a des difficultés et de mieux y répondre (Goupil, 2004). Toutefois, le PI n'est pas qu'un simple formulaire à remplir de façon volontaire ou un

document où l'on peut traiter de n'importe quel sujet, n'importe comment. Il s'agit d'un outil mis en place par le MEQ depuis plusieurs décennies et qui est accompagné d'une obligation légale.

1.2 Historique

En 1988 était adoptée la Loi sur l'Instruction publique (LIP) au Québec. Cette loi légifère le système d'éducation au Québec et le Ministère de l'Éducation est responsable de veiller à son application. La LIP touche autant les élèves que les enseignants, les directeurs d'établissements, les membres du conseil d'établissement et tout ce qui fait partie du système scolaire québécois. Entre autres choses, la LIP (1988, 2018) mentionne qu'il est de la responsabilité de la direction de l'école, avec l'aide des parents d'un élève HDAA, du personnel de l'école et de l'élève lui-même, dans la mesure de ses capacités, de mettre en place un PI adapté aux besoins de l'élève. La direction, en plus d'avoir la responsabilité de voir à la réalisation du PI, doit également s'assurer de son évaluation périodique et doit tenir les parents informés.

Bien qu'obligatoire par la LIP depuis 1988, le PI a été créé pour répondre à un besoin présent depuis la fin des années 70. À cette époque, le MEQ avait déjà la volonté d'atteindre une éducation de qualité qui soit adaptée aux besoins de chaque élève et cela, dans le cadre le plus normal possible (MEQ, 2004). Cette préoccupation

de répondre adéquatement aux besoins de tous les élèves de l'école québécoise était donc bien présente des années avant l'adoption de la LIP.

À cette époque, le PI devait être rempli sur papier et son format n'était pas uniformisé, chaque école était libre d'adopter le canevas de PI qui lui plaisait. Cela en faisait une tâche très fastidieuse, que ce soit pour le remplir ou pour le consulter. Puis, comme bien d'autres outils de travail, le PI a fait l'objet d'études et de recherches et a été uniformisé et surtout, informatisé. Le MEQ a produit un cadre de référence (2004) et un canevas (Appendice A) accompagné d'un guide d'utilisation (MELS, 2012). L'informatisation du PI le rend plus facile à compléter et à consulter et ce, par tous les intervenants scolaires qui gravitent autour de l'élève. Mais qu'en est-il des parents ou des intervenants externes à l'école?

1.3 Obligation légale d'élaborer un PI

La LIP est le point de départ de tous les choix qui sont faits en éducation. À cet effet, plusieurs articles de cette loi confèrent une obligation légale à l'élaboration du PI. D'abord, l'article 1 de la LIP (2018) stipule que toute personne âgée de 5 à 18 ans peut recevoir les services d'enseignement dans une école. Une personne handicapée a ce droit jusqu'à l'âge de 21 ans. En outre, l'article 22 rappelle les responsabilités de l'enseignant qui sont notamment « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ». (MEQ,

2004, p.8). Cela correspond aussi aux trois volets de la mission de l'école, contenus dans l'article 36 de la LIP, soit : instruire, socialiser et qualifier, ce qui fait ressortir le besoin de qualifier davantage d'élèves HDAA ou à risque et donc d'établir avec eux et pour eux des PI axés sur leur réussite. Enfin, la direction doit faire part à la commission scolaire des besoins de son école concernant notamment les ressources humaines et le perfectionnement, après consultation des membres du personnel de l'école. Dans cette optique, certaines mesures prévues dans les PI pourront permettre de préciser les besoins de l'école. Cela sera transmis à la commission scolaire qui est obligée, par la LIP, de préciser, à son tour, ses orientations et ses normes d'organisation de services, particulièrement en ce qui concerne les élèves HDAA (MEQ, 2004).

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une loi, il faut également considérer la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) qui doit servir à fixer chacune des décisions qui est prise concernant les élèves HDAA. Cette politique fut une suite logique aux changements de la réforme en éducation « qui consiste à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (MEQ, 1999, p.17). Les six voies d'action de la politique de l'adaptation scolaire contribuent à aider les milieux scolaires à maintenir des pratiques déjà efficaces ou à en explorer de nouvelles. À ce titre, des questionnements et des réflexions sur les pratiques sont entamées puisque cette politique met en lumière que la réussite scolaire peut se traduire différemment pour certains élèves HDAA (MEQ, 2004). Ces voies d'action mettent de l'avant

notamment l'importance de la prévention et de l'intervention rapide, la nécessité d'adapter les services éducatifs aux besoins de l'élève, d'organiser les services aux élèves en fonction de leurs besoins et capacités et de privilégier l'intégration, de créer une communauté éducative impliquant l'élève, ses parents, la communauté et les intervenants externes pour favoriser une intervention cohérente et harmonisée, de porter attention aux élèves à risque et enfin, de se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de ces élèves (MEQ, 1999). La mise en place de cette politique envoie un message clair de la place qu'occupent dorénavant les EHDAA au sein de l'école québécoise suite à la réforme (MEQ, 1999). Que ce soit dans la LIP ou dans la politique de l'adaptation scolaire, le PI est reconnu comme étant l'outil privilégié pour planifier et concerter les interventions à faire auprès des élèves HDAA ou à risque. D'ailleurs, l'élaboration de PI est désormais une pratique très courante dans les classes et les écoles spéciales, mais cela ne semble pas toujours être le cas pour les élèves intégrés ou dits à risque (MEQ, 2004).

1.4 Questionnement

Le plan d'intervention est un outil qui vise la concertation et la collaboration, que ce soit entre les intervenants de l'école ou entre les parents et l'école. Goupil (2004) mentionne à plusieurs reprises l'importance de la collaboration entre la famille et l'école dans l'acquisition de nouvelles compétences ciblées par le PI. La participation active des parents à l'élaboration et à l'application du PI est donc souhaitée et doit

être encouragée. Mais dans une réalité où les différents acteurs, scolaires comme familiaux, qui gravitent autour d'un élève sont souvent submergés par leurs obligations quotidiennes respectives, comment parvenir à garder le ou les objectifs du PI au centre de leurs préoccupations? La communication et les échanges soutenus entre la famille et l'école peuvent être une piste de solution, particulièrement dans le cas d'un PI. D'ailleurs, le PI peut aussi avoir la fonction de communication (Goupil, 2004). Les objectifs qui sont établis dans le PI pourraient-ils servir de points de départ à une communication efficace et constructive, voire à une collaboration fructueuse? Cela favoriserait-il l'atteinte des objectifs par l'élève? Est-ce que l'établissement d'une communication régulière entre la famille et l'école augmenterait le sentiment de compétence des parents par rapport au soutien qu'ils peuvent apporter à la réussite scolaire de leur enfant? Voilà ce que nous proposons de vérifier dans le présent essai. Pour y parvenir, il convient d'abord de bien cerner ce qu'est le plan d'intervention, d'en clarifier les définitions et les fonctions et de définir la collaboration école-famille.

CADRE CONCEPTUEL

Dans cette section, les concepts qui définissent la problématique seront abordés, ainsi que les principaux modèles théoriques sur lesquels nous nous appuyons. Nous examinerons plus en détails ce qu'est le PI, ses fonctions et les étapes qui le constituent. Nous déterminerons où se situe notre intervention dans le processus du PI. Nous traiterons également de la collaboration école-famille, principalement à l'aide de deux modèles.

2.1 Plan d'intervention

Au Québec, depuis 1988, la LIP rend obligatoire l'établissement d'un PI pour tout élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) tel que nous l'avons mentionné précédemment. Cette démarche, légalement régie, a porté diverses appellations au cours des années. Bien que le plan d'intervention (PI) se soit nommé différemment au cours des années, il n'en est pas moins resté un document ayant sensiblement les mêmes définitions, fonctions, étapes et objectifs.

Peu d'auteurs ont travaillé sur le PI comme Goupil (2004) et, bien que ses écrits datent un peu, le PI n'a pas vraiment changé depuis. À cet effet, nous croyons que les écrits de Goupil sont d'actualité et qu'ils sont des références en matière de PI au Québec. Nous avons évidemment aussi consulté les documents du Ministère de

l'Éducation (2004) pour parvenir à déterminer quelles sont les fonctions et les étapes du PI dans le milieu scolaire québécois.

2.1.1 Définitions du PI

En 2004, le ministère de l'Éducation du Québec publie un cadre de référence pour l'établissement des PI. Ce document se veut une mise à jour du premier cadre de référence qui a été publié en 1992. Il précise les orientations de la démarche du PI et a pour but le développement d'une vision commune. Cinq orientations ont été retenues pour que cette vision du PI soit la même dans toutes les écoles. D'abord, il faut considérer la réussite de façon différenciée, en acceptant qu'elle puisse être atteinte différemment pour chacun des élèves. Il faut également placer l'élève au cœur de sa réussite, en plus d'adopter une vision systémique de sa situation et de miser sur les forces de ce dernier et les ressources du milieu. Finalement, l'accent est mis sur l'importance d'intensifier la collaboration école-famille-communauté (MEQ, 2004). Le cadre de référence (2004) définit la démarche du PI en la situant dans une approche d'aide à l'élève et de coordination des services à lui offrir. Il réaffirme l'importance d'y associer étroitement l'élève ainsi que ses parents. L'élève et ses parents doivent être engagés dans cette démarche et être reconnus comme de réels partenaires.

Pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), le PI se veut un outil qui sert à concerter et à coordonner les services, les mesures et les

différents moyens qui sont mis en place pour amener l'élève HDAA à développer son plein potentiel scolaire. Dans son cadre de référence (2004), le MEQ présente le PI comme un outil de planification et de concertation permettant de mieux répondre aux besoins d'un élève HDAA. Il s'agit d'un moyen d'échange d'informations entre les parents et les intervenants scolaires. L'importance de la collaboration et de la concertation, spécialement en ce qui concerne la participation des parents et de l'élève, est mise de l'avant (MEQ, 2004).

Dans son ouvrage *Plan d'intervention, de services et de transition*, Goupil (2004) présente également quelques définitions de ce qu'est le PI en milieu scolaire. Pour l'auteure, le PI se fonde sur l'évaluation des besoins de l'élève, dans le but d'établir quels sont les objectifs à atteindre en priorité. Le PI sert ensuite à décrire les buts de l'intervention, ainsi que les moyens de les atteindre, qui en est responsable et les échéanciers visés. Goupil (2004) précise toutefois qu'en milieu scolaire, il n'est pas rare de retrouver des élèves qui n'ont qu'un seul objectif dans leur PI. Cela peut être le cas, par exemple, des enfants qui nécessitent seulement des services d'orthopédagogie pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage. Le PI est présenté comme un élément essentiel de la planification de l'enseignement pour l'élève en difficulté. Cette démarche, qui doit être concertée, doit aussi être un processus dynamique nécessitant une révision fréquente afin de s'ajuster aux besoins changeants de l'élève. Elle doit viser à faciliter la communication entre l'école et les parents. Ceux-ci sont amenés à jouer un véritable rôle dans le choix des services et

des moyens offerts à leur enfant (Landry, 1990 : cité dans Goupil, 2014). Les parents ne devraient donc plus être seulement informés, ils doivent être consultés et un lien de partenariat doit être établi et maintenu avec eux. Goupil (2004) et le ministère de l'Éducation (2004) considèrent que « Le PI est le fruit d'une planification systématique des interventions éducatives nécessaires pour répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté ou handicapé » (Goupil, 2004, p.16). Concrètement, le PI est l'obligation légale de consigner par écrit une démarche concertée entre plusieurs intervenants, les parents et l'élève HDAA pour répondre aux besoins de ce dernier.

2.1.2 Fonctions du PI

Tel que nous l'avons abordé précédemment, le PI a plusieurs fonctions. Pour le ministère de l'Éducation (2004), le PI a pour objectif clair d'aider l'élève HDAA qui a besoin d'interventions adaptées ou ciblées pour progresser dans son développement de compétences qui le mèneront à la réussite. Le PI, présenté comme une démarche de concertations, permet également de faire ressortir la continuité de certaines actions dans le temps. Cela permet de mettre en évidence ce qui est efficace et ce qui est à retravailler, tant pour les différents acteurs du milieu scolaire que pour l'élève ou ses parents. Le cadre de référence du ministère (2004) dégage clairement les fonctions qu'il attribue au PI. Il comprend six fonctions soit : de planification et de coordination, de communication, de régulation, de prise de décision, de

continuation et de planification de la transition. Cette intervention se concentrera davantage sur la communication par le PI.

Goupil (2004) considère elle aussi que le PI est essentiel dans la planification des interventions auprès d'enfants ou d'adolescents en difficulté. Il s'agit d'une démarche servant en premier lieu à connaître l'élève et à aviser des mesures éducatives qui lui seront appropriées. Le PI, par sa volonté d'engagement de l'élève et de ses parents, vise la responsabilisation dans la mise en œuvre des moyens proposés, plutôt que la passivité. Pour Goupil (2004), l'élève doit être perçu comme le premier acteur de ses apprentissages et de sa réussite, ce qui s'inscrit particulièrement bien dans la réforme de l'éducation de 2000. La démarche du PI sert ensuite à élaborer une intervention adaptée aux besoins de l'élève, puis à le responsabiliser dans sa réussite. Elle sert également à fournir un soutien à l'intervention du personnel. Cela doit faciliter la communication entre l'école et la famille, et amener les parents à prendre une véritable place dans le choix des services qui seront offerts à leur enfant.

Goupil (2004) relève que les principes qui régissent les plans de services, d'intervention et de transition sont similaires. Ils visent tous la valorisation du rôle de la personne, l'individualisation des interventions et la participation de la personne et de sa famille. En somme, le PI joue des rôles de planification, de communication, de participation, de concertation, de coordination et de rétroaction.

2.1.3 Étapes du PI

Le PI est reconnu comme étant généralement élaboré par étapes, quel que soit le milieu fréquenté par l'élève (Leblanc, 2000 : cité ans Goupil, 2004). Goupil (2004) découpe la démarche du PI en sept étapes, soit : 1) l'analyse de la situation de l'élève; 2) la détermination des besoins; 3) la sélection des objectifs et des ressources; 4) l'application; 5) l'évaluation; 6) la révision et 7) la modification. Selon ces étapes, nous considérons que notre intervention se situera principalement dans l'étape de l'application du PI. Pour sa part, le ministère de l'Éducation (MEQ, 1992 : cité dans Goupil, 2004) suggère quatre phases pour la réalisation d'un PI. Il s'agit d'abord du signalement, puis de l'engagement, de l'intervention et enfin, de l'évaluation. La première phase sert à faire le portrait de la situation, la décrire, cerner les besoins et capacités de l'élève et à recueillir l'information pertinente. Lors de la seconde phase, celle de l'engagement, une équipe de travail sera constituée normalement de la direction de l'école, des enseignants et du personnel de soutien concerné. C'est lors de cette phase que l'équipe de travail choisira des buts communs pour l'élève ainsi que les moyens qui seront utilisés. C'est également à ce moment que la famille doit être consultée. La troisième phase est pour sa part celle de l'application du PI. C'est dans cette troisième phase que se situera notre expérimentation. La dernière et quatrième phase servira à évaluer la démarche et à la réajuster au besoin. Ces quatre phases sont présentées dans un diagramme circulaire entouré d'une flèche en continu. Cela signifie que le PI est un processus cyclique qui ne se termine pas nécessairement lorsque l'évaluation de la démarche est complétée. Cette évaluation peut mener à

revoir la première phase ou à travailler à l'atteinte de nouveaux objectifs. Cela met en lumière la globalité de cette démarche. Cela débute par l'évaluation des forces et des besoins de l'élève, se poursuit par la volonté de concertation des intervenants, ce qui entraîne la rédaction du PI, par son application et par le suivi de l'intervention, qui mènera de nouveau à l'évaluation de la situation (Goupil, 2004). Toutefois, Goupil (2004) relève que les parents se sentent généralement peu impliqués et peu influents par rapport aux moyens et aux objectifs qui sont fixés dans le PI. Elle relève également plusieurs études qui appuient ces observations.

Pour Goupil (2004), établir un PI va bien au-delà de rédiger un document. Il faut d'abord évaluer les besoins et les capacités de l'élève, organiser des rencontres auxquelles les personnes conviées, dont le jeune et ses parents, participeront. C'est grâce à ces étapes que cette démarche deviendra une véritable action concertée.

Il est intéressant de mentionner qu'une recherche visant à dresser un portrait des pratiques entourant le PI a été menée par le ministère de l'Éducation en 2001-2002 et que les rapports rédigés en 2003 ont servi à l'élaboration du cadre de référence du MELS (2004). Cela a notamment permis de dégager certaines forces du PI, telles le fait qu'il favorise la concertation entre tous les acteurs et qu'il soutient la collaboration famille-école puisqu'il représente un moyen d'échanges centrés sur les besoins et les capacités du jeune. Toutefois, qu'en est-il de la collaboration entre les acteurs concernés au cours des différentes phases du PI? La recherche en question

mentionne que, bien que le PI soit pratique courante dans les écoles du secteur jeunes du Québec, certains éléments restent à améliorer. Il y est question notamment de la participation active de l'élève, d'une collaboration réelle avec les parents et de la gestion du temps lors de l'élaboration du PI. (Beaupré, Ouellet et Roy, 2003, cités dans MEQ, 2004). Ces problèmes sont également présentés par Goupil (2004) et elle y ajoute le manque d'utilisation des PI par les enseignants. À cela peuvent aussi s'ajouter les difficultés organisationnelles liées aux éléments du contexte de vie des parents et aux contraintes logistiques des enseignants. (Deslandes, 2012, Deslandes, Barma et Morin, 2015). Ainsi, le PI représente une occasion de concertation qui peut être très révélatrice des relations entre les familles et l'école.

2.2 Collaboration école-famille

Puisque Goupil (2004, 2014) et le MELS (2004) insistent tant sur l'importance de la collaboration et de la participation des parents et de l'élève dans la démarche globale qu'est le PI, il est rapidement apparu que la collaboration entre la famille et l'école était un élément essentiel auquel porter une grande attention. Les parents et l'élève doivent être impliqués dans les différentes étapes du PI pour que celui-ci soit efficace. Cela signifie donc de développer et de maintenir une collaboration agréable et efficace entre la famille et l'école. La collaboration école-famille est un sujet qui intéresse plus d'un auteur et sur lequel on peut aisément se documenter. Pour Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), les parents veulent dorénavant

davantage que d'être simplement informés. Leurs besoins ont évolué et ils se préoccupent plus d'être outillés à mieux intervenir auprès de leur enfant et à mieux soutenir ses apprentissages. Pour plusieurs autres auteurs (p. ex. Deslandes, 2007, 2012, 2015; Deslandes et Bertrand, 2004, 2005; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Whitaker, et Ice, 2010), les parents participent davantage entre autres, lorsqu'ils perçoivent, de la part des enseignants, que leur participation est à la fois désirée et nécessaire pour soutenir les jeunes dans leurs apprentissages. Pour Deslandes (2015), la participation parentale est un élément qui favorise la collaboration école-famille. L'intégration de la famille au sens large, donc plus vaste que seulement les parents, à la vie scolaire permet une continuité entre ces deux milieux. Le partage de valeurs communes et le renforcement des activités d'apprentissage favorisent un meilleur apprentissage, et font également partie de la collaboration école-famille. Il revient à l'école d'initier les occasions de collaboration avec la famille. Parmi les nombreuses stratégies de collaboration, les plus efficaces seraient notamment les rencontres individuelles, les appels téléphoniques et l'envoi de matériel à la maison sur les façons d'aider l'élève. Même s'il est de la responsabilité de l'école de mettre en action ces stratégies, une véritable collaboration se doit d'être un échange qui va dans les deux sens. Nous examinerons les modèles théoriques de collaboration école-famille mis en lumière par certains de ces auteurs.

2.2.1 Modèles théoriques d'Epstein

2.2.1.1 Modèle de l'influence partagée

Parmi les modèles théoriques utilisés pour analyser les relations entre les familles et l'école, le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011) nous paraît particulièrement pertinent. Selon Deslandes (1996), ce modèle s'inspire du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et d'une perspective sociale et organisationnelle. Le modèle de l'influence partagée d'Epstein s'illustre par des sphères représentant la famille, l'école et la communauté. Ces sphères peuvent être rapprochées ou éloignées les unes des autres selon la dynamique entre ces trois éléments (Deslandes, 2015).

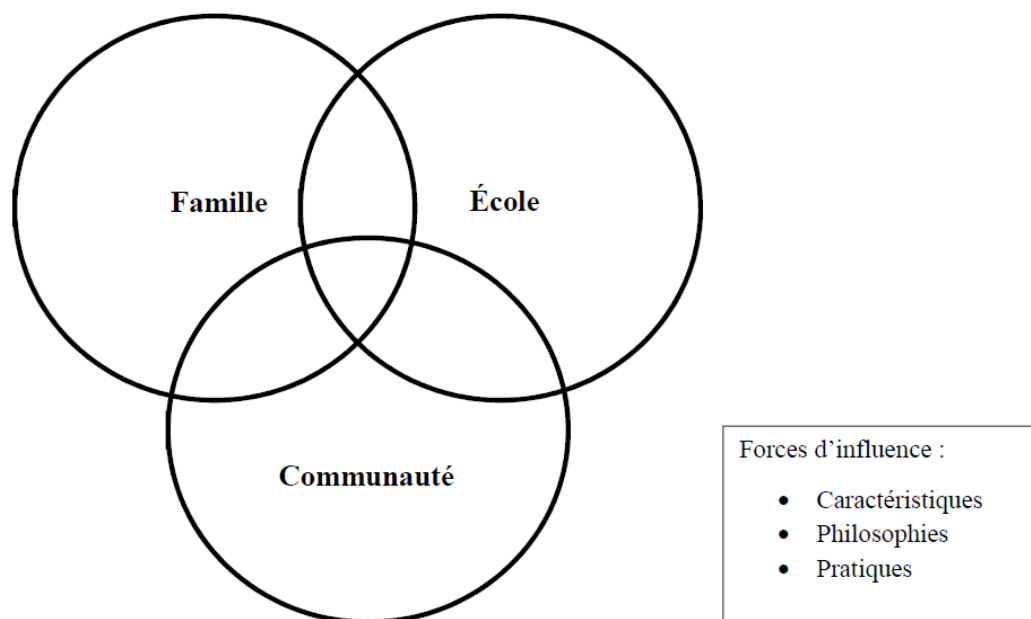


Figure 1 Modèle de l'influence partagée d'Epstein (1995, 2011, citée dans Deslandes, 2015, p. 217)

Selon Epstein (citée dans Deslandes, 2015), ce modèle illustre, par exemple, une distance entre la sphère de la communauté et celle de l'école si la communauté est indifférente et peu interpellée par le développement et la réussite des jeunes. On pourrait également observer une distance entre les sphères de l'école et de la famille si les parents sont peu investis dans le suivi scolaire, ou si les enseignants ne font que communiquer avec la famille lorsqu'il y a des difficultés. Les sphères du modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011) seront au contraire très liées si la communauté participe à la réussite des élèves si, par exemple, les parents s'intéressent et participent au suivi scolaire à la maison et si les enseignants communiquent avec les parents pour parler des réussites, et non seulement des défis de l'élève. Dans la partie externe du modèle, ce sont les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de chacun de ces trois environnements qui guident les interactions entre les trois sphères d'influence. Les forces qui influent sur l'attraction ou la distanciation entre les sphères sont les caractéristiques de chacun des environnements, de leurs philosophies et de leurs pratiques respectives. Autrement dit, des communications et des interactions fréquentes et de qualité entre les éducateurs, les parents et les autres membres de la famille ainsi qu'avec les partenaires de la communauté contribuent à rapprocher les trois sphères d'influence. Ainsi, les trois sphères doivent travailler ensemble pour l'atteinte d'un but commun qui est le développement et la réussite de l'élève. La partie interne du modèle montre la complexité des relations interpersonnelles, des interactions et des patrons d'influence entre les individus à domicile, à l'école et dans la communauté. Ces relations peuvent être initiées soit au

niveau de l'école, comme quand celle-ci invite les familles pour un événement, ou au niveau individuel, comme lors d'une rencontre parent-enseignant ou lors d'envoi de messages courriel ou d'appels téléphoniques. Encore faut-il rappeler que les élèves sont les principaux responsables de leur succès (Epstein, 2011; Deslandes, 2015).

2.2.1.2 Typologie d'Epstein

La typologie d'Epstein (2011) semble également pertinente à examiner dans le cadre de l'essai. Ce modèle est utilisé notamment pour expliquer les divers niveaux d'implication parentale. Selon cette typologie, l'engagement des parents dans le cheminement et le suivi scolaire de leur enfant se divise en six catégories, qui sont : (1) les rôles et compétences parentales; 2) la communication entre l'école et la famille; 3) le bénévolat à l'école; 4) l'encadrement de l'enfant à la maison; 5) la participation aux prises de décision et au fonctionnement de l'école et 6) la collaboration avec la communauté. Pour le présent essai, la deuxième catégorie de la typologie d'Epstein (2011) paraît la plus pertinente puisqu'elle concerne la communication entre l'école et la famille. Cette catégorie d'activités comprend l'échange de renseignements et d'informations entre l'école et les parents. Cet échange doit se faire dans les deux sens et non seulement de l'école vers les parents.

2.2.2 Modèle théorique de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997)

Puisque l'intervention s'attardera plus particulièrement à la collaboration entre l'école et la famille, il convient de s'appuyer aussi sur le modèle de Hoover-Dempsey

et ses collaborateurs (2005, 2010). Selon Deslandes (1999, 2015), le modèle de la participation parentale de Hoover-Dempsey est particulièrement pertinent lorsque l'on s'intéresse aux raisons qui motivent les parents à s'investir ou non dans le cheminement scolaire de leur enfant. Selon ce modèle, les parents s'impliquent dans le suivi scolaire en fonction de différents motivateurs. Tout d'abord, les parents sont mobilisés par des motivateurs personnels tels que la compréhension du rôle parental et le sentiment de compétence parentale. Ils sont également influencés par des motivateurs contextuels tels que la perception des invitations générales provenant de l'école et des invitations plus spécifiques provenant de l'enseignant et de leur enfant. Enfin, le modèle de Hoover-Dempsey et al. (cités dans Deslandes, 2015) stipule que les parents s'engagent dans le suivi scolaire en fonction de la proactivité de l'école aux variables de leur contexte de vie, tels la prise en compte des connaissances des parents, des habiletés, du temps et de l'énergie disponibles et de la culture familiale. Ce modèle a d'ailleurs inspiré deux études québécoises (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Bertrand, 2005) dont une menée auprès de parents d'élèves du secondaire. Deslandes et Bertrand (2005) ont conclu que ce soit à domicile ou à l'école, les parents participent davantage s'ils perçoivent que les enseignants et les élèves s'attendent à ce qu'ils s'impliquent. Pour Deslandes (2015), cela signifie aussi que les parents auront tendance à participer davantage à la vie scolaire de leur enfant s'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration avec l'école, s'ils perçoivent des invitations à participer de la part de l'école et de leur enfant, et s'ils ont un sentiment de compétence positif par rapport à l'aide qu'ils

peuvent apporter à leur jeune. Il faut cependant mentionner que selon Deslandes (2001), les parents auraient tendance à aider davantage un enfant qui a des difficultés scolaires pour la première fois.

2.2.3 Autres modèles

Il est indéniable que les modèles présentés précédemment sont fiables et rigoureux, et méritent d'être mis de l'avant (Deslandes *et coll.*, 2006). Cependant, outre le développement d'activités et l'engagement parental, des auteurs recommandent de porter une plus grande attention aux facteurs qui influent sur les relations entre les familles et l'école. En effet, la collaboration école-famille est aussi une question de relations (Deslandes, 1999, 2006). L'établissement et le maintien d'une collaboration école-famille telle que nous la percevons rejoint les 4A de Christenson (2003) et de Deslandes (2010). Elle doit reposer sur une **A**pproche qui accorde de l'importance aux familles et aux éducateurs, sur des **A**ttitudes constructives entre les acteurs, sur une **A**tmosphère de travail agréable et sur des **A**ctions propices à la collaboration.

Pour Deslandes et Rivard (2011), les parents de milieux défavorisés et d'enfants en difficulté sont plus susceptibles de se sentir moins compétents à aider leur enfant. Ils sont aussi plus susceptibles de se sentir mal à l'aise à l'école, d'avoir peur d'être jugés et d'avoir l'impression de ne pas être écoutés. Il est également possible qu'ils aient vécu des expériences négatives, qu'ils aient eux-mêmes un passé

scolaire difficile ou des expériences de redoublement. Dans certains cas, les expériences antérieures des parents, lorsque négatives, ont un impact sur leur volonté de s'impliquer (Deslandes, 2012). Il est normal de constater, en contrepartie, que bon nombre de parents demandent d'avoir des messages positifs lorsque leur enfant s'est amélioré (Deslandes, 2006). Chevrier (2017), entre autres, propose des éléments de réflexion qui pourraient encourager la participation plus active des parents. Parmi ces éléments se trouvent notamment l'accueil fait aux parents, la façon de communiquer et le vocabulaire choisi et le fait de maintenir le lien avec la famille. Ces pistes d'interventions, comme de nombreuses autres, doivent être mises en application par les milieux scolaires sans que le parent n'ait à se documenter.

2.3 Objectifs de l'intervention

Pour l'intervention, nous envisageons l'objectif général suivant : vérifier si la collaboration école-famille permet de placer et de garder le PI à l'avant-plan des préoccupations des enseignants et des parents.

Les objectifs spécifiques visés sont : 1) cerner la perception du PI par les parents; 2) explorer des stratégies possibles, sous l'angle de la communication, pour favoriser la collaboration école-famille dans le cadre de la mise en œuvre du PI et 3) évaluer la portée de la communication dans la collaboration « école-famille » sur le sentiment de compétence des parents par rapport au PI de leur enfant.

2.4 Objectifs de l'essai

Dans cet essai, nous décrirons et analyserons les étapes de l'élaboration et de l'application de l'intervention. Nous essaierons également d'en évaluer l'impact sur les parents participants, grâce à leurs réflexions et à leurs commentaires tout au long de l'expérimentation ainsi qu'à la fin.

MÉTHODE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous exposerons en détail la méthode de recherche utilisée dans le cadre de l'essai. Nous décrivons l'intervention que nous avons réalisée pendant notre stage II, dans le but de résoudre le problème soulevé. Nous détaillons la mise en œuvre de l'intervention et nous y exposons le contexte de l'intervention, la nature de celle-ci et les stratégies utilisées.

3.1 Type de recherche

Nous avons choisi de réaliser une recherche-action puisque celle-ci se veut d'une perspective interventionniste et que notre but est de contribuer à l'amélioration du monde éducatif. Selon Fortin (2010), la recherche-action est une méthodologie particulière qui repose sur un ensemble de techniques pour réaliser des expériences réelles auprès d'un groupe de personnes choisies. C'est un processus qui demande « l'identification d'un problème réel, la planification des actions à mettre en place selon les objectifs choisis, l'observation des effets des actions sur la situation à l'étude et le partage des connaissances obtenues » (Fortin, 2010, p. 263). Il s'agit d'une recherche de type qualitatif, puisque celle-ci est à privilégier pour comprendre les perceptions et les sentiments des individus.

3.2 Intervention

Nous présentons ici le contexte de l'intervention, le choix des participants, le déroulement, les tâches à effectuer, les questionnaires utilisés, les rencontres nécessaires et les autres documents nécessaires à la réalisation de notre essai.

3.2.1 Contexte

La recherche s'est effectuée dans une classe de cheminement continu (CC), au secondaire. Les élèves qui composent une classe CC présentent un retard scolaire important pouvant être associé à d'autres difficultés. Ils sont âgés de 12 à 15 ans et n'ont pas complété le développement des compétences du primaire dans les matières de base. Ils ont donc un retard scolaire de deux ans ou plus par rapport à leur âge. Tous les élèves qui composent ce groupe ont un PI et ce, depuis le primaire. Ils ont également tous un bulletin modifié.

Le secteur de la région de Lanaudière dans lequel nous avons fait l'intervention a un statut socio-économique très faible. L'école dans laquelle a été réalisée l'intervention a un indice de défavorisation de 10, sur une échelle considérant 1 comme étant le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé (MEES, 2017). De plus, selon les données de l'année scolaire 2017-2018 il y a 47,8% des élèves de cette école qui sont HDAA.

3.2.2 Choix des participants

La participation des parents devait se faire sur une base volontaire. Donc, lors de la rencontre d'accueil en début d'année, nous avons informé les parents de tous les élèves que pendant l'année scolaire aurait lieu une expérimentation de recherche dans le cadre de notre maîtrise qualifiante en enseignement. Nous avons mentionné que l'intervention porterait sur la collaboration famille-école, dans le cadre du PI. Certains parents se sont montrés curieux ou intéressés et nous avons pris leurs noms en note en leur mentionnant que nous les informerions davantage en temps voulu. Nous avons ainsi recueilli les noms de huit familles intéressées ou intriguées par notre projet.

En novembre, lors de la rencontre de remise du premier bulletin, avait également lieu, pour plusieurs élèves et leurs parents, la rencontre de présentation du PI. C'est lors de cette rencontre que nous avons approché les parents qui avaient précédemment manifesté leur intérêt pour notre projet. Parmi les huit familles qui avaient montré de l'intérêt, trois ont refusé de participer, deux sont parties avec le questionnaire mais ne l'ont pas retourné à l'école et trois familles ont rempli le questionnaire lors de la rencontre et ont, de ce fait, accepté de participer à la recherche.

3.2.3 Déroulement

L'intervention s'est déroulée pendant toute la deuxième étape de l'année scolaire 2017-2018, soit de novembre 2017 à mars 2018. Un échéancier a été élaboré par l'intervenante-chercheure une fois que les parents ont fait connaître leurs attentes liées à la communication, que ce soit par le biais de messages écrits (mémos, courriels) ou d'appels téléphoniques.

Élève A	Élève B	Élève C
Attentes de communication des parents		
Avoir une bonne communication	Avoir une bonne communication Être présente aux rencontres	1 fois par étape (plus si nécessaire)
Échéancier prévu des communications		
16 novembre (rencontre)	17 novembre (rencontre)	17 novembre (rencontre)
Semaine du 4 décembre	Semaine du 4 décembre	Semaine du 18 décembre
Semaine du 15 janvier	Semaine du 15 janvier	Semaine du 12 février
Semaine du 5 mars	Semaine du 5 mars	Semaine du 9 avril (rencontre)
Semaine du 9 avril (rencontre)	Semaine du 9 avril (rencontre)	

Figure 2. Échéancier prévu des communications

3.2.4 Tâches à effectuer

L'intervention demandait surtout que les participants soient ouverts à la collaboration entre l'école et la famille. Voici en quoi consistait le travail de chacun des participants.

3.2.4.1 Participants

Trois familles différentes ont participé à l'intervention. Les parents devaient remplir les questionnaires avant et après l'intervention et se présenter, si possible, aux deux rencontres de remise des bulletins, soit celle de novembre, où avait lieu la présentation du PI, et celle de mars, lors de laquelle l'intervention prendrait fin. Ils devaient également fournir leurs coordonnées pour que l'intervenante-chercheuse puisse communiquer avec eux selon les modalités de leur choix.

3.2.4.2 Intervenante-chercheuse

L'intervenante-chercheuse devait prévoir un échéancier (fig.2) et la fréquence des communications avec les trois familles participantes. Elle devait communiquer avec celles-ci de façon aussi rigoureuse que possible et ainsi faire un suivi des divers objectifs et moyens mis en place dans le cadre du PI de leur enfant. L'intervenante-chercheuse devait aussi consigner le moment de chaque échange, le moyen de communication utilisé, la durée de l'échange lorsque nécessaire, le sujet de la communication, la date de la réponse du parent et finalement, noter une brève

évaluation de la communication dans le journal des communications (voir appendice B). L'intervenante-chercheure a également été amenée à écrire les réponses de certains participants sur les questionnaires lors des rencontres puisque ces parents préféraient ne pas avoir à écrire.

3.2.5 Questionnaires

Deux questionnaires à remplir par les parents ont été élaborés pour ce projet. Le premier devait être rempli après que la rencontre de présentation du PI ait eu lieu. Les trois familles participantes l'ont fait à l'école, tout de suite après la présentation du PI. Les parents devaient répondre à quatre questions, chacune divisée en deux sous-questions, à très court développement. Les deux premières questions servaient à mieux cerner comment les parents percevaient leur rôle dans le PI de leur enfant. Les deux dernières questions servaient à connaître les attentes de communication de la famille et les moyens de les contacter qui leur convenaient le mieux (voir appendice C). Le second questionnaire devait être rempli à la fin de l'expérimentation, soit à la fin de la deuxième étape scolaire, lors de la deuxième rencontre de remise du bulletin. Les parents devaient répondre à trois questions, chacune divisée en deux ou trois sous-questions, à très court développement. Les deux premières questions visaient à mieux cerner la perception qu'ont les parents du PI et de leur rôle dans ce dernier, suite à notre intervention. La troisième question servait à évaluer si les attentes de communication des parents ont été satisfaites (voir appendice D).

3.2.6 Rencontres et communication

Toutes les familles participantes et l'intervenante-chercheure, représentant « l'école » dans le cadre de notre recherche, se sont rencontrées une première fois lors de la remise du premier bulletin et la présentation du PI. Chacune des rencontres a duré de 30 minutes à 1h30, selon les besoins des participants. Ces rencontres ont notamment servi à présenter et à discuter du PI, à remplir les questionnaires et à discuter des attentes de communications des parents.

Suite à cette rencontre, l'intervenante-chercheure a prévu communiquer avec les familles participantes A et B toutes les quatre à cinq semaines, puisque celles-ci n'ont pas nommé d'attentes de communication précises. Dans le cas de la famille participante C, qui a clairement mentionné préférer des communications plus espacées à moins que cela ne s'avère nécessaire, nous avons prévu communiquer avec elle toutes les sept à huit semaines. Pendant la durée de l'intervention, il a été plus difficiles de communiquer avec certaines familles durant plusieurs semaines. Ces difficultés de communication n'avaient aucun en lien avec le climat collaboratif entre l'école et les familles, mais découlaient plutôt de changements importants vécus par ces dernières tels que déménagement, nouveaux emplois, etc... Pour nous, cela n'affecte pas la valeur des résultats, puisque la communication entre l'école et les familles a été majoritairement efficace durant l'intervention.

À la fin de la deuxième étape, qui marquait également la fin de l'intervention, les familles participantes ont été contactées afin de fixer une rencontre pour faire un retour sur l'intervention et remplir le deuxième questionnaire. Une seule famille a pris un rendez-vous pour une rencontre, les deux autres ont demandé de le faire par téléphone.

3.2.7 Moyens de communication

Plusieurs moyens de communication ont été proposés aux familles participantes soit, par téléphone, par courriel, par mémo, sur la plateforme ECHO de l'école et par le biais du carnet scolaire. La plateforme ECHO est une interface qui a été choisie par la Commission scolaire pour permettre aux parents d'avoir accès facilement et rapidement à l'information scolaire de leur enfant. Il est possible de l'utiliser par exemple pour partager des résultats scolaires, communiquer avec les parents inscrits ou diffuser des messages généraux. Toutes les familles ont préféré communiquer par téléphone, une seule a aussi partagé son adresse courriel et une autre a dit consulter le carnet scolaire tous les soirs. Aucune des familles n'a mentionné le portail ECHO. Ce moyen de communication n'a donc pas été utilisé. Après quelques courriels sans réponse à la famille qui avait partagé son adresse courriel, l'intervenante-chercheure a choisi de privilégier la communication par téléphone avec toutes les familles.

3.2.8 Échéancier des communications

Suite aux attentes de communication précisées par les familles, l'intervenante-chercheuse a établi un échéancier des communications (fig.2) afin de prévoir quand elle aura à communiquer avec les familles et ainsi préparer adéquatement ces communications. L'échéancier des communications se veut un point de départ et l'intervenante-chercheuse pouvait choisir de communiquer avec les familles à d'autres moments si elle le jugeait pertinent.

3.2.9 Journal des communications

Un journal des communications a été créé pour permettre à l'intervenante-chercheuse de conserver des traces et de consigner des informations sur chacune des communications qu'elle a avec les familles. Tel que mentionné dans la section portant sur les tâches de l'intervenante-chercheuse, celle-ci note dans le journal des communications la date de la communication, le moyen de communication utilisé pour communiquer avec la famille, la durée de la communication lorsque cela est pertinent, les sujets et la nature de la communication, la date de la réponse du parent et une évaluation de la communication.

RÉSULTATS

Cette partie présentera les résultats obtenus lors de l'intervention menée auprès des familles qui ont accepté de participer à l'expérimentation. Tel que mentionné dans le chapitre dédié à la méthode de recherche, l'intervention a eu lieu dans une classe d'adaptation scolaire, en cheminement continu, auprès d'élèves âgés de 12 à 15 ans, ayant au moins deux ans de retard scolaire. Les élèves de ce groupe ont tous un PI depuis le primaire.

En premier lieu, nous présenterons brièvement le profil des élèves dont les parents ont accepté de participer à l'expérimentation. Ces élèves seront présentés selon leur âge, leur niveau scolaire, leur diagnostic s'il y a lieu, et les objectifs de leur PI. La situation de ces familles sera également précisée. Afin d'assurer la confidentialité de ces renseignements, nous avons attribué un pseudonyme aux élèves. En second lieu, les données issues des questionnaires s'adressant aux parents ont été analysées par l'intervenante-chercheure. Dans un dernier temps, les données descriptives recueillies par l'intervenante-chercheure sur les moyens et la fréquence des communications avec les parents seront exposées.

Les résultats ont été analysés selon les objectifs de cet essai soit : 1) cerner la perception du PI par les parents; 2) explorer des stratégies possibles, sous l'angle de

la communication, pour favoriser la collaboration entre l'école et la famille dans le cadre de la mise en œuvre du PI et; 3) évaluer la portée de la communication sur la collaboration école-famille et sur le sentiment de compétence des parents par rapport au PI.

4.1 Profil des élèves

Anaïs

Anaïs est une élève de 12 ans qui débute sa première année au secondaire et qui a complété sa 3^e année du primaire en mathématiques, en français et en anglais. Elle présente un TDA et souffre d'anxiété, troubles pour lesquels elle est médicamentée. Elle présente également une dyspraxie soit un trouble de la coordination qui rend l'écriture difficile. Ses objectifs au PI sont : 1) améliorer ses habiletés en écriture quant à la planification et organisation du texte, et 2) améliorer ses habiletés en lecture et ce, principalement pour la compréhension des situations problèmes en mathématiques. Lors de la première rencontre, l'élève est seule avec sa mère. L'élève ne connaît pas son père, elle vit avec sa mère, sa sœur jumelle qui présente un TSA et sa grand-mère.

Jasmine

Jasmine est une élève de 13 ans qui débute sa 2^e année au secondaire et qui a complété sa 4^e année du primaire en mathématiques, en français et en anglais. Elle

n'a aucun diagnostic, mais son dossier mentionne qu'elle fait du mutisme en grand groupe. Ses objectifs au PI sont : 1) améliorer son estime et sa confiance en soi, et 2) améliorer ses habiletés en écriture afin de bien planifier et organiser son texte. Lors de la première rencontre, seule la mère est présente. L'élève vit avec sa mère et ses trois sœurs plus âgées. Le père est décédé l'année précédente et la famille en est encore très ébranlée.

Agathe

Agathe est une élève de 14 ans qui débute sa 2^e année au secondaire puisqu'une dérogation lui a permis de demeurer une année de plus au primaire. Son dossier indique qu'elle a complété sa 4^e année en mathématiques et sa 3^e année en français et en anglais. C'est une élève dysphasique et médicamentée pour des troubles d'anxiété. Ce serait d'ailleurs la raison, selon les parents, d'un absentéisme important. Elle a également un code de difficulté 12 soit un trouble du comportement. Ses objectifs au PI sont : 1) améliorer sa compréhension des conventions sociales, 2) améliorer ses habiletés en lecture en utilisant ses outils d'aide technologique, et 3) améliorer ses habiletés en écriture en utilisant ses outils d'aide technologique. Lors de la première rencontre, seuls les deux parents sont présents, l'élève est absente. L'élève vit avec ses parents, sa plus jeune sœur et sa grand-mère maternelle, qui serait très engagée auprès de sa petite-fille. La famille est également famille d'accueil pour trois enfants avec lesquels ils ont des liens de parenté.

Les familles qui ont accepté de participer à l'intervention sont donc très différentes de par leurs compositions. De plus, les élèves choisies sont également très différentes les unes des autres.

4.2 Résultats aux questionnaires

Dans cette section, nous examinons et comparons les réponses des parents à un premier questionnaire qu'ils avaient à remplir au début de l'intervention et à un second questionnaire, très semblable au premier, celui-là administré à la fin de l'expérimentation.

4.2.1 Connaissance et utilité du PI, selon les parents

Nous avons d'abord demandé aux parents, lors de la première rencontre, quelle était l'utilité du PI selon eux et dans quelle mesure cet outil leur était utile. Pour deux des trois familles participantes, le PI sert surtout à mieux comprendre les forces et faiblesses de l'enfant, tant pour les parents que pour les enseignants. Pour l'autre famille, le PI sert plutôt à fixer des objectifs pour l'élève et à mieux l'encadrer. Une des familles mentionne que le PI lui est utile pour mieux comprendre sa fille. Une autre famille déclare que le PI lui sert à faire le lien entre l'école et la famille. Enfin, la dernière famille indique que le PI lui sert à être informée des façons de répondre aux besoins de son enfant.

Dans le questionnaire post-intervention, nous avons voulu savoir si les connaissances des parents, par rapport au PI, avaient changé et dans quelle mesure le PI leur a été utile depuis notre rencontre. Pour les trois familles, leurs connaissances par rapport au PI n'ont pas changé. En considérant que ces élèves ont des PI depuis plusieurs années, ce résultat est compréhensible. Nous comprenons que les parents ont développé leurs connaissances du PI durant les premières années où ils ont utilisé cet outil. La famille d'Agathe a mentionné que, depuis notre première rencontre, le PI lui était utile pour encourager et motiver son enfant à utiliser son portable. La famille de Jasmine a avoué ne pas voir d'application concrète du PI pour la maison. Une autre famille s'est abstenue de tout commentaire en lien avec l'utilité du PI depuis notre rencontre. Ces réponses servaient à l'intervenante-chercheure à atteindre le premier objectif de l'intervention.

4.2.2 Engagement et rôle parental dans le PI

Dans le questionnaire de la première rencontre, les familles étaient questionnées pour savoir si elles se sentaient concernées par le PI de leur enfant et comment elles y percevaient leur rôle. Les trois familles répondent par l'affirmative à la première partie de cette question. Une des familles précise ensuite que le PI l'aide à prendre action sur ce qu'elle doit travailler avec son enfant. La famille d'Agathe répond que le PI lui est utile pour voir l'évolution de son enfant et mieux l'encadrer. Cette famille insiste toutefois sur le fait qu'elle ne veut plus avoir un rôle surtout

punitif envers son enfant suite aux communications négatives de l'école. Deux des trois familles perçoivent leur rôle dans le PI comme une continuité de l'école; elles veulent poursuivre à la maison le travail entrepris à l'école à la maison, mais la famille d'Anaïs avoue ne pas savoir comment. La troisième famille perçoit plutôt son rôle comme en étant un de réconfort et d'aide à l'enfant.

Suite à l'intervention, nous avons redemandé aux parents comment ils percevaient leur rôle dans le PI et s'ils croyaient que ce rôle avait changé depuis le début de l'intervention. Nous leur avons également demandé ce qu'ils aimeraient changer par rapport à leur rôle de parents, s'ils en avaient la possibilité. Les trois familles ont répondu que leur perception de leur rôle n'avait pas changé. Toutefois, deux familles n'ont pas décrit la même définition de leur rôle que lors de la première rencontre. L'une de ces deux familles percevait, lors du questionnaire post-intervention, son rôle comme étant d'apporter de l'aide lorsque ça ne va pas à l'école et lorsque la médication de son enfant doit être vérifiée. L'autre famille voyait, lors de la dernière rencontre, son rôle comme étant d'apporter de l'aide à son enfant. Pour ce qui est de ce que les parents aimeraient pouvoir changer à leur rôle parental, la famille d'Anaïs dit qu'elle aimerait être davantage en mesure d'expliquer et de clarifier les choses que son enfant voit à l'école. Une autre famille mentionne qu'elle aimerait parvenir à mieux communiquer avec son enfant. La dernière famille signale qu'elle ne changerait rien à son rôle mais qu'elle aimerait pouvoir lui apporter plus

d'aide à la maison. Ces réponses soutenaient l'intervenante-chercheure dans l'atteinte du premier objectif de l'intervention.

4.2.3 Attentes de communication

Dans cette partie du questionnaire pré-intervention, l'intervenante-chercheure a voulu connaître les attentes en matière de communication qu'avaient les parents dans le cadre du PI, puis savoir en quoi ces attentes différaient de leurs attentes de communication générales envers l'école. Deux des familles ont affirmé que l'important était d'avoir une communication efficace et harmonieuse. Pour la famille de Jasmine, cela signifie simplement être présente à la présentation du PI. Pour l'autre famille, cela veut dire être tenue au courant de ce qui ne va pas, mais aussi de connaître les progrès et les victoires à célébrer. Pour la famille d'Agathe, les attentes de communication par rapport au PI sont d'en avoir des nouvelles et des rétroactions environ une fois par mois. Cette famille souligne qu'elle ne voit pas la pertinence d'en être informée plus souvent et « que l'école les appelle déjà trop souvent quand ça ne va pas ». Cette même famille mentionne que ses attentes de communication générale entre la famille et l'école sont comblées depuis le début de l'année. Une autre famille considère que ses attentes de communication générale sont les mêmes que celles relatives au PI. La troisième famille ne répond pas vraiment à la question en déclarant qu'« ils sont là pour aider et faire grandir l'enfant dans le milieu scolaire ».

Suite à l'intervention, nous avons voulu savoir si les attentes de communication des familles avaient été atteintes. Nous leur avons également demandé quels changements elles apporteraient, si cela leur était possible. Les trois familles affirment que leurs attentes ont été satisfaites. L'une de ces familles dit qu'elle imagine qu'il y aurait eu plus d'échanges si son enfant avait eu davantage de problèmes. La famille d'Agathe mentionne que ses attentes sont plus que satisfaites et qu'elle a grandement apprécié que l'école communique aussi du positif par rapport au cheminement de son enfant. Pour ce qui est des changements qu'elles aimeraient apporter, si cela était possible, la famille d'Anaïs indique qu'elle aimerait être mieux accompagnée dans la transition primaire/secondaire de son enfant. Les deux autres familles mentionnent n'avoir rien à changer. Ces commentaires permettaient à l'intervenante-chercheuse d'atteindre les deuxième et troisième objectifs de l'intervention.

4.2.4 Moyens de communication

Lors de la première rencontre avec les familles, il leur a été demandé quels étaient les moyens de communications qu'elles privilégiaient, voire qu'elles préféraient. Les familles pouvaient évidemment choisir autant de moyens de communications qu'elles le désiraient.

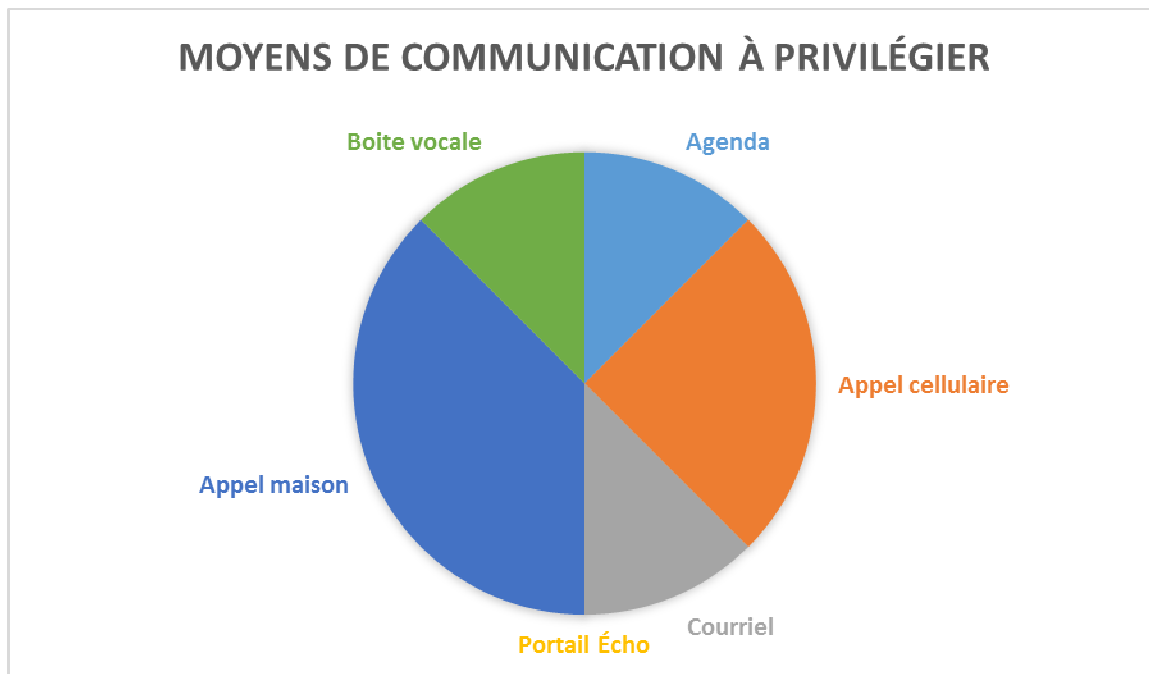


Figure 3. Moyens de communication à privilégier

La figure 3 montre que le moyen de communication qui fait consensus est l'appel sur l'appareil téléphonique de la maison. Outre ce moyen, deux familles ont aussi choisi l'appel sur leur cellulaire. La troisième famille a pour sa part mentionné qu'un appel sur le cellulaire était un moyen de communication en cas d'urgence seulement. La note dans l'agenda, le courriel et le message sur boîte vocale ont respectivement été choisis par une seule famille. Finalement, il importe de mentionner qu'aucune famille n'a choisi d'utiliser le portail ECHO. Les choix faits par les familles permettent à l'intervenante-chercheuse de répondre au troisième objectif fixé pour l'intervention.

4.3 Compte-rendu des communications

Lors de l'intervention, l'intervenante-chercheure a consigné dans un journal de communications (appendice B) les éléments qui semblaient pertinents lors des échanges entre les familles et l'intervenante-chercheure. Tel que mentionné antérieurement, il y était noté la date de la communication, le moyen de communication utilisé, la durée de la communication, le sujet et la nature de la communication, la date de la réponse du parent et une évaluation de la communication.

Pour les trois familles, l'intervention a débuté lors de la première rencontre durant laquelle le PI de leur enfant a été présenté, discuté et signé par les parents, l'enseignante et l'élève lorsqu'il était présent. Si l'élève n'était pas présent, son PI lui a été présenté dans les jours suivants mais il n'a pas été mis au courant de l'intervention par l'intervenante-chercheure. Ces rencontres se faisaient de façon individuelle, entre l'intervenante-chercheure et chacune des familles. Les rencontres de deux des trois familles ont duré 30 minutes alors que la rencontre de la troisième a duré plus d'une heure. Ces rencontres ont également servi à remplir le questionnaire pré-intervention et les parents se sont montrés intéressés à l'idée d'échanger avec l'école dans le cadre du PI. Suite à ces premières rencontres, l'intervenante-chercheure en a profité pour établir un échéancier souhaité des communications qui allait servir de point de départ au déroulement de l'intervention.

4.3.1 Communication avec la famille d'Anaïs

La famille de cette élève avait mentionné être à l'aise avec la communication par le biais de l'agenda scolaire. Toutefois, l'enseignante n'avait pas l'habitude de vérifier systématiquement les agendas de ses élèves à chaque jour, cette pratique étant peu courante au secondaire. L'élève a donc été responsabilisée et devait informer l'enseignante quand un message se trouvait dans son agenda, ce qu'elle faisait chaque fois. Ce moyen était principalement utilisé pour avoir des informations supplémentaires sur les travaux faits en classe ou pour informer l'enseignante des absences d'Anaïs. Les autres échanges avec la famille se sont faits par téléphone et ce, un peu plus fréquemment que ce qui avait été prévu par l'échéancier. Les échanges étaient, chaque fois, agréables et portaient principalement sur les progrès de l'élève concernant l'amélioration de ses habiletés en écriture, en vue de terminer sa 4^e année du primaire et d'amorcer la 5^e année du primaire en français. Lors des échanges, la mère mentionne souvent qu'elle est fière de sa fille, que cette dernière gère beaucoup mieux ses émotions que lorsqu'elle faisait de grosses crises de colère au primaire, qu'elle est visiblement moins anxieuse que lorsqu'elle était dans des classes régulières au primaire. De fait, Anaïs est une élève très calme en classe, qui participe bien, qui est acceptée des autres et qui accepte les délais liés aux difficultés de ses pairs. Nous comprenons de ces commentaires que l'élève se sent à sa place dans sa classe d'adaptation scolaire et qu'elle bénéficie de l'enseignement différencié de cette classe à un rythme plus adapté aux capacités des élèves. Communiquer avec la

famille a été plus difficile en fin d'expérimentation, en raison d'un déménagement rapide. La dernière rencontre n'a pas eu lieu mais a plutôt été remplacée par un appel téléphonique. Toutefois, cette famille était également présente lors de la remise du deuxième bulletin et l'intervenante-chercheuse a pu échanger avec la famille à propos des objectifs du PI d'Anaïs à ce moment-là.

4.3.2 Communications avec la famille de Jasmine

Les communications avec la famille de Jasmine pourraient être qualifiées de « communication à sens unique ». Au cours de l'intervention, des messages ont été laissés sur la boîte vocale de la famille, selon l'échéancier fixé en début d'intervention. Les messages étaient d'abord de simples demandes de retourner l'appel pour discuter de l'évolution de Jasmine. Ne recevant pas de retour d'appel, et ayant essayé de communiquer à nouveau avec la famille, l'intervenante-chercheuse a laissé des messages détaillés relativement aux progrès de l'élève et ce, à chaque fois. La seule fois où la famille a retourné un appel, c'était pour discuter avec nous d'une situation problématique entre Jasmine et un autre élève. C'est lors de cet appel que l'intervenante-chercheuse a conclu l'intervention en complétant le questionnaire post-intervention. Cette communication à sens unique nous amène à croire que pour cette famille, être informée est suffisant. La famille ne semble pas avoir le besoin d'échanger avec le milieu scolaire et se satisfait d'être simplement avisée de ce qui se passe avec Jasmine.

4.3.3 Communication avec la famille d'Agathe

Lors de la première rencontre, la famille d'Agathe affirme que, dû aux difficultés de comportement de sa fille, les expériences de communication et de collaboration qu'elle a vécues depuis qu'Agathe est au primaire ont majoritairement été difficiles puisqu'axées sur le négatif. Il est d'ailleurs arrivé à l'intervenante-chercheure de se faire répondre « bon, qu'est-ce qu'elle a encore fait? » lors de l'appel pour convenir du moment de la rencontre du PI. L'intervenante-chercheure explique à la famille que l'intervention dont il est question se veut basée sur des échanges positifs et constructifs entre le milieu scolaire et la famille. Elle précise également que, de son point de vue, c'est la famille qui est la plus grande spécialiste d'Agathe, puisque les membres de la famille sont ensemble à chaque moment de sa vie. La famille semble adoucie par cette approche et accepte de participer à l'intervention. Le père indique que pour lui, la communication entre l'école et la famille est primordiale pour que tous les milieux soient cohérents, mais qu'il « n'en peut plus d'être surtout celui qui punit les mauvais comportements que sa fille a à l'école ». Il déclare avoir peur que cela n'altère la bonne relation que la famille a avec Agathe, surtout durant l'adolescence. Il dit que, selon lui, « cela augmente l'anxiété que sa fille vit par rapport à l'école ». Il nous rappelle que sa fille ne voulait pas revenir à l'école au début de l'année et que c'est « un combat de tous les jours » pour qu'elle soit présente. Ces préoccupations montrent de façon évidente que la famille se soucie du bien-être de son enfant d'abord et que ses réussites scolaires ne sont pas

encore une priorité. Pour les parents d'Agathe, les réussites viendront lorsqu'elle sera confiante et heureuse à l'école. Cette première rencontre dure beaucoup plus longtemps que ce qui était initialement prévu, soit 1h30. La famille d'Agathe a beaucoup de choses à dire sur le début d'année scolaire de l'élève. Les parents sont encouragés par l'approche plus « humaine » de l'enseignante, qui a pris, selon eux, le temps de créer un lien avec leur fille avant d'amorcer sérieusement le travail plus scolaire. Lors de cette rencontre, la famille dit privilégier les échanges par courriels ou par téléphone, mais demande de ne pas être appelée au travail. La famille demande également de ne pas être appelée pour l'informer du PI plus d'une fois par mois, mais qu'il est possible d'échanger plus souvent si nécessaire. C'est pour cette raison que l'échéancier de communication est différent pour cette famille.

Plusieurs échanges par courriels ont eu lieu, principalement concernant la mise en action d'un moyen prévu dans le PI, soit des rencontres avec l'orthopédagogue. La mère profite de ces échanges pour discuter d'autres sujets que le PI. Elle semble s'inquiéter de ne pas avoir de nouvelles relativement au comportement de sa fille. L'intervenante-chercheure lui indique que c'est parce que sa fille fonctionne bien en classe mais qu'il est possible, si elle le désire, de communiquer avec elle plus souvent à ce sujet. Elle décline la proposition. Nous en concluons que le passé de communications à caractère négatif entre la famille et l'école a marqué la famille. En décembre, la grand-mère qui habite avec Agathe et sa famille est hospitalisée et décède subitement. L'élève est évidemment très perturbée

par cela et son fonctionnement en classe s'en ressent. La communication avec la famille devient plus irrégulière, la mère ne répondant pas à notre courriel de fin décembre. L'intervenante-chercheure choisit de ne pas relancer la famille et de lui laisser amorcer son deuil avant de relancer l'intervention. La famille est rejointe par courriel au début février, mais ne répond pas. L'intervenante-chercheure appelle donc la famille pour l'informer des progrès d'Agathe dans la mise en place et l'utilisation des moyens mentionnés dans son PI. La mère s'excuse de son manque d'assiduité pour répondre à nos courriels, elle dit avoir « beaucoup de difficultés à reprendre le cours de sa vie, un gros morceau [les] a quittés ». Elle craint une fois de plus que les difficultés de comportement de sa fille ne réapparaissent. L'intervenante-chercheure tente de la rassurer, lui mentionne qu'elle peut communiquer avec l'école au besoin et qu'elle sera rejointe lorsque l'intervention se terminera. La dernière rencontre qui était prévue pour conclure l'intervention se fait finalement par téléphone.

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

5.1 Synthèse critique

Dans cette section, les résultats obtenus lors de l'intervention seront interprétés en fonction des objectifs fixés initialement. Les retombées possibles de l'intervention seront ensuite examinées. Finalement, nous en explorerons les suites possibles et les défis que cela représente.

5.1.1 Interprétation des résultats

Il convient de rappeler les objectifs de l'intervention. Ils étaient : 1) cerner la perception du PI par les parents; 2) explorer des stratégies possibles, sous l'angle de la communication, pour favoriser la collaboration entre l'école et la famille dans le cadre de la mise en œuvre du PI et 3) évaluer la portée de la communication dans la collaboration « école-famille » sur le sentiment de compétence des parents par rapport au PI de leur enfant.

L'objectif général de l'intervention était de vérifier si la collaboration école-famille permet de placer et de garder le PI à l'avant-plan des préoccupations des enseignants et des parents. Le fait d'augmenter la collaboration école-famille peut avoir un impact sur le sentiment de compétence parentale et ainsi sur le rôle actif que la famille pouvait jouer dans l'atteinte des objectifs du PI. Cela pouvait d'abord se

vérifier en analysant les réponses que les parents ont données dans les questionnaires et grâce aux données du journal de communications colligées par l'intervenante-chercheure.

5.1.2 Perception du PI par les parents

L'un des objectifs de cette intervention est d'identifier la perception du PI par les parents. Suite aux réponses obtenues dans les deux questionnaires et lors des deux rencontres, l'intervenante-chercheure constate que les parents comprennent assez bien l'utilité du PI pour l'école. Selon les commentaires lors de l'intervention et les réponses obtenues dans les questionnaires, les parents participants ont une compréhension théorique de ce qu'est le PI assez près de celles du MELS (2004) et de Goupil (2004). « Ça permet de mieux encadrer notre enfant, et de connaître ses objectifs à l'école » a répondu une famille. Une autre dit que « ça sert à aider les forces et surtout les faiblesses de l'enfant ». Ces commentaires portent à croire que les parents perçoivent le PI comme un outil de cohérence entre la famille et l'école. Toutefois, dans la pratique, les familles prennent une place plutôt discrète au plan de la collaboration « école-famille » dans le cadre du PI. Cela correspond à ce que relève Goupil (2004) à l'effet que les parents ne sentent pas qu'ils ont de l'influence sur les décisions prises lors des rencontres dans le cadre du PI. Dans les questionnaires, aucune famille ne relève qu'il est important que le PI soit élaboré en collaboration avec l'école. D'ailleurs, aucune de ces familles n'a voulu modifier quoi que ce soit

lors de la présentation du PI, malgré les occasions offertes par l'intervenante-chercheure. Toutes les familles n'ont fait que manifester leur accord. Cela permet de se demander si les familles savent qu'elles peuvent activement participer à l'élaboration du PI. Se peut-il que l'école doive faire des efforts considérables pour encourager la participation active des parents d'élèves ayant un PI dès le primaire, ou même dès le premier PI de l'enfant? Certains des éléments proposés par Goupil (2004) et Chevrier (2017), comme l'accueil des parents, l'envoi d'un formulaire pour récolter l'opinion des parents ou le choix d'un vocabulaire adapté à la réalité des parents peuvent être parmi les nombreuses pistes à explorer pour que l'école soit encore plus ouverte aux familles, particulièrement lors des premiers PI d'élèves HDAA. Ces initiatives doivent toutefois être prises par l'école, qui ne peut se fier uniquement à la pensée que les parents s'informeront par eux-mêmes. Cela permettrait-il de sensibiliser davantage les familles à l'importance de s'impliquer, de manifester son opinion ou même de poser des questions?

Dans la présente intervention, les réponses obtenues des parents dans les questionnaires utilisent surtout un vocabulaire passif : « informe, connaître les objectifs, comprendre ». Ces mots ne montrent pas de réelle mobilisation à agir, à poser des actions concrètes dans la réalisation d'un objectif du PI. Il faut cependant rappeler que les parents participent à la vie scolaire et domestique de leur enfant s'ils perçoivent que les enseignants et l'élève s'attendent à leur implication (Deslandes et Bertrand, 2005). Tel que mentionné par Deslandes (2015), c'est à l'école que revient

la responsabilité de l'initiative de la collaboration avec la famille. Il faudrait donc que l'école mette en place d'autres occasions, encore plus explicites, auxquelles les familles sont conviées de participer. L'école pourrait, par exemple, faire parvenir aux familles un formulaire préparatoire à l'élaboration du PI dans lequel il serait demandé aux parents quelles sont les forces et les faiblesses de l'élève selon eux, ou quels sont les objectifs les plus importants à travailler pour leur enfant. De plus, les parents pourraient être davantage engagés dans les autres étapes du PI, notamment lors de l'application, de l'évaluation et de la révision. Une telle démarche contribuerait à augmenter le sentiment d'influence des parents dans les choix du PI (Goupil, 2004).

5.1.3 Stratégies qui favorisent la collaboration

Un autre des objectifs de cette expérimentation est d'explorer des stratégies possibles, sous l'angle de la communication, qui pourraient favoriser la collaboration entre l'école et la famille, dans le cadre du PI. Nous avons voulu que l'intervention se débute lors de la rencontre de présentation du PI avec chacune des familles, d'abord pour que le premier contact soit agréable, ensuite pour permettre aux participants d'avoir le PI de leur enfant frais à leur mémoire lors du premier questionnaire. Un temps de rencontre suffisamment long a été prévu pour que chaque famille puisse s'exprimer comme elle le souhaitait et se sente bienvenue de le faire. Il s'agit d'ailleurs d'un des besoins des familles d'élèves HDAA mentionnés dans Deslandes

(2015), en plus d'avoir de l'information sur les progrès de leur enfant et de participer aux décisions qui affectent ce dernier.

De plus, il a été demandé aux familles quels étaient les moyens de communication qu'elles préféraient et à quel moment il était préférable de les joindre. Il est important d'adapter les moyens et les moments de la communication pour que celle-ci ne devienne pas un fardeau pour les familles, tel que le met de l'avant le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997). Il fallait donc s'adapter, le plus possible, aux contraintes des situations variées des familles. Le fait que nous ayons obtenu des réponses immédiates ou très rapides venant des familles d'Anaïs et d'Agathe indique que les moyens de communication choisis les accommodaient. Par contre, il est pertinent de rappeler que la famille de Jasmine n'a jamais retourné les appels de l'intervenante-chercheure portant sur le PI, malgré les messages laissés à la maison. Serait-il possible que, pour cette famille, la communication corresponde principalement à un désir d'avoir de l'information? Cela rejoindrait un autre des besoins des familles d'élèves HDAA (Deslandes, 2012), tel que mentionné précédemment. Est-il envisageable que cette famille ne s'attende ni ne recherche les échanges avec l'école et que son besoin soit uniquement d'être informée? Cette élève ayant un PI depuis de nombreuses années, il est loisible de se demander si la famille ne s'est pas résignée ou désengagée de la réussite scolaire de leur enfant, vu que les échecs ont été nombreux dans les dernières années. Si tel est le cas, cela irait dans le même sens que Deslandes (2001) qui croit que les parents ont tendance à aider

davantage l'enfant qui vit ses premières difficultés scolaires. Il est cependant judicieux de mentionner qu'à aucun moment l'une ou l'autre des trois familles n'a cherché à joindre l'intervenante-chercheure en premier. Chaque échange a été initié par l'intervenante-chercheure, rejoignant ainsi les études ayant montré qu'il revient à l'école de tenter de communiquer avec les familles dites difficiles à rejoindre (Dauber et Epstein : cités dans Deslandes 2001, 2006).

Lors des communications avec les parents, l'intervenante-chercheure a toujours fait attention à ce que les échanges soient constructifs et positifs. Si l'on se rapporte au modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011), des interactions et des communications de qualité contribuent à rapprocher les sphères de l'école et de la famille. Lors de l'intervention, ce fut particulièrement le cas pour la famille d'Agathe qui disait en avoir « assez de se faire appeler pour se faire rapporter les mauvais comportements (de sa fille) et devoir la punir le soir » en début d'intervention. En effet, à la fin de l'intervention, cette famille se disait heureuse d'« enfin connaître les bons coups de leur fille » et ne répondait plus aux appels de l'intervenante-chercheure en disant « qu'est-ce qu'elle a fait encore? ». Ce changement rejoint également le modèle des 4A de Christenson (2003). Cette façon d'établir et de maintenir la collaboration entre l'école et la famille correspond à l'approche que l'intervenante-chercheure a prônée tout au long de l'intervention.

5.1.4 Portée de la communication sur la collaboration « école-famille » et sur le sentiment de compétence parentale

Le troisième objectif de cette intervention vise à évaluer la portée de la communication sur la collaboration école-famille et sur le sentiment de compétence des parents par rapport au PI. Lors du dernier échange, toutes les familles participantes se sont dites satisfaites de la communication avec l'intervenante-chercheure. Cette réponse est perçue comme une appréciation positive de la communication qui s'est établie entre l'école et les familles, dans le cadre du PI, et de l'intervention dans son ensemble. Dans le cas de cette intervention, la communication était axée sur des attitudes constructives et sur des actions propices à la collaboration, rejoignant ainsi le modèle des 4A de Christenson (2003). De plus, elle va dans le même sens que l'on réclamé maintes fois des parents désireux de recevoir des messages positifs de l'école (Deslandes, 2006, 2012).

Il est logique d'en déduire que les familles ont apprécié les stratégies de l'intervenante-chercheure visant à promouvoir la collaboration école-famille. Il paraît toutefois complexe d'évaluer la réelle portée de la collaboration qui a été amorcée et ce, d'abord, parce que les données recueillies à ce propos sont très sommaires; ensuite parce que nous pensons que pour mieux en évaluer la portée, une amorce de collaboration devrait être poursuivie plus longtemps et pourrait même faire l'objet d'une expérimentation en soi.

En outre, il est observé que pour l'une des familles, l'intervention a eu une incidence sur son implication dans le PI de son enfant. Lors des dernières semaines de l'intervention, la famille d'Anaïs a dit vouloir apporter « plus d'aide à son enfant à la maison » et demande ce qu'elle peut faire à la maison. Elle semble amorcer un changement dans la perception de son rôle et de son engagement. Cette famille, qui utilisait un vocabulaire plus passif en début d'intervention veut pouvoir se mettre en action et participer à l'atteinte des objectifs de son enfant. Au début de l'intervention, cette famille avait une idée claire de ce que devait être, selon elle, son rôle et son implication parentale dans la vie scolaire d'Anaïs. La famille échangeait déjà avec l'école lorsque celle-ci la communiquait avec elle. Toutefois, l'intervention lui aura permis d'augmenter suffisamment son sentiment de compétence parentale pour qu'elle se sente capable d'encadrer le travail scolaire de son enfant à la maison et qu'elle désire d'être mieux outillée pour le faire de façon plus efficace. Ce changement démontre que cette famille se sent plus compétente et capable d'apporter son aide à son enfant. Elle s'adresse donc au milieu scolaire pour être guidée.

5.1.5 Appréciation de l'intervention des participants

Suite aux réponses données à la dernière question du questionnaire post-intervention ainsi que lors de la discussion de fin d'intervention, l'intervenante-chercheuse a l'impression que les parents ont apprécié participer à un tel projet. Les

trois familles ont accepté d'emblée de participer au projet, ce qui montre que le sujet les a interpellées dès le début.

Pour sa part, l'intervenante-chercheuse a apprécié pouvoir développer une collaboration sur un sujet ciblé avec certaines familles. Elle a été agréablement surprise par le désir de collaborer provenant des familles.

Chaque partie a pu bénéficier des effets positifs qu'offre un tel projet. L'intervention a permis à l'intervenante-chercheuse de mieux comprendre les réalités familiales des élèves et l'impact que cela peut avoir sur le cheminement scolaire des jeunes.

5.1.6 Retombée de l'intervention

Cette intervention permet de constater certains des bénéfices que peut apporter une collaboration école-famille positive et constructive. Chaque famille participante a dit avoir apprécié son expérience. L'une des familles disait dès le début de l'intervention vouloir connaître les bons coups de son enfant pour pouvoir « célébrer les victoires », corroborant ainsi les propos de Deslandes (2012). Considérant que l'une des familles avait un passé de communications surtout négatives avec l'école, il faut voir dans ce cas l'intervention comme un pas vers une collaboration majoritairement harmonieuse entre l'école et cette famille, ce qui n'est pas à prendre

à la légère. La relation que la famille entretient avec l'école risque fort d'influencer le regard que l'élève pose sur l'école, sa persévérance et sa motivation, pour ne nommer que ces possibilités. L'intervention a permis à l'intervenante-chercheuse de constater à quel point une collaboration axée davantage sur le négatif peut avoir un impact à long terme sur la perception de l'école par les parents et la distance que cela peut créer entre la famille et l'école, allant ainsi dans le même sens que Deslandes (2012).

5.2 Conclusion

Cette intervention a permis à l'intervenante-chercheuse de réaliser la portée que peut avoir pour l'élève la collaboration école-famille et l'importance de la cohérence entre l'école et la famille. Elle a pu observer à quel point la communication avec les familles peut avoir une incidence sur la collaboration école-famille et sur la perception que les parents ont de leur rôle et sur leur sentiment de compétence. L'intervenante-chercheuse a pu observer qu'il revient à l'école (enseignants, direction, intervenants) de mettre en place des stratégies pour rejoindre toutes les familles et spécialement les familles dites difficiles à atteindre, tel que soutenu par Deslandes (2012) et Deslandes, Barma et Morin (2015). L'intervenante-chercheuse a, en outre, constaté à quel point l'enseignant doit être explicite dans ses invitations aux parents à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant.

Cependant, il faut mentionner que l'intervention a également présenté son lot de défis, tant pour l'intervenante-chercheure que pour les parents. Les difficultés à concilier les horaires de chacun, les frustrations liées au fait de devoir laisser des messages, de ne pas être disponible lors du retour d'appel ou de devoir rappeler plusieurs fois avant d'avoir une réponse n'en sont que quelques exemples. Ces derniers vont dans le même sens que Deslandes (2012) et Deslandes, Barma et Morin (2015) qui font état des difficultés associées aux contextes de vie des parents et des enseignants. Ainsi, bien que la collaboration école-famille soit bénéfique pour l'élève, sa famille et l'école, il n'en reste pas moins que son application au quotidien est une tâche pour laquelle très peu de temps est accordé dans l'horaire chargé de chacun. Cette intervention a été faite auprès de seulement trois familles, alors que le groupe comptait 16 élèves. Serait-il réaliste de s'attendre à ce que les enseignants d'adaptation scolaire puissent communiquer de façon soutenue avec les familles de chacun? Cela semble difficile à mettre en application. Devraient-ils alors privilégier certains élèves? Dans ce cas, selon quels critères? Et qu'en est-il des enseignants du régulier, qui ont, au secondaire, entre trois et dix groupes d'environ 30 élèves? Comment peuvent-ils mettre en place et maintenir une collaboration école-famille harmonieuse, constante et cohérente? Toutes ces questions, nombreuses, doivent être examinées afin de parvenir à faire le pont entre nos connaissances « théoriques » de la collaboration et de ses bienfaits et leur application dans l'école de tous les jours.

RÉFÉRENCES

Arpin-Simonetti, E. (2013). Lire entre les lignes sur l'analphabétisme. *Relations*, 767, 11-12.

Cartier, S. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.

Chevrier, J. (2017) *Et si on travaillait ensemble?*. Récupéré sur le site du Réseau EdCan : <https://www.edcan.ca/articles/et-si-travaillait-ensemble/?lang=fr>

Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly* 18 (4), 454-482.

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 3(1 et 2), 30-47.

Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (sous la dir. de), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286), Québec : Les Publications du Québec.

Deslandes, R. (2006) Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Options* 1, 145-168.

Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans J. P. Pourtois et B. Cyrulnik, *École et Résilience* (p. 270-295). Paris, France : Odile Jacob.

Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Condessent_FINAL.pdf

Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune: Vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-école-famille. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.

Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté. Pour une inclusion réussie. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e édition) (p.203-232). Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.

Deslandes, R., Barma, S. et Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal about Parents in Education* 9 (1), 131-144.

Deslandes, R. et Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents : premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du changement. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky* 3(1), 20-34.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ action concertée, www.ulaval.ca/criages/. Bulletin et autres publications. Rapports de recherche

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

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.

Deslandes, R., et Rivard, M.-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133-155.

Éducation et Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Indices de défavorisation*. Récupéré du site du Éducation et enseignement supérieur du Québec : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Epstein, J. L. (2011, 2e éd.). *School, Family, and Community Partnerships: preparing Educators and Improving Schools* (Second Edition). Boulder, CO: Westview Press.

Fortin, M.- F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, Canada : Gaétan Morin éditeur.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e édition). Montréal, Canada : TC Média Livres Inc.

Gouvernement du Québec (1988, mise à jour 2018). *Loi sur l'instruction publique* (1988). Récupéré du site Publications Québec : <http://legisquebec.gouv.qc.ca>

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education* 40 (3), 237-269.

Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risque et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.

Ministère de l'éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Récupéré du site du MELS : <http://www.education.gouv.qc.ca>

Ministère de l'éducation. (2003). *Rapport sur les groupes de discussion portant sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, préparé par Beaupré, P., Ouellet, G. et Roy, S., Québec.

Ministère de l'éducation. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, préparé par Beaupré, P., Ouellet, G. et Roy, S., Québec.

Ministère de l'éducation 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*.

Récupéré du site du MELS : <http://www.education.gouv.qc.ca/>

Myre-Bisaillon, J., Fontaine, É. (2016). *La réussite en français chez les élèves québécois*. Récupéré du site du Réseau de l'information pour la réussite éducative

RIRE : <http://rire.ctreq.qc.ca/la-reussite-en-francais-chez-les-eleves-quebecois/>

Nanhou, V., Desrosiers, H. et Belleau, L. (2013). La collaboration parent-école au primaire: le point de vue des parents. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, 7, 3. Récupéré

du site de l'Institut de la statistique du Québec : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/collaboration-parent-ecole.html>

APPENDICES

APPENDICE A

Canevas du plan d'intervention

Logo de la commission scolaire	Coordonnées de la commission scolaire	Éducation Loisir et Sport Québec	Plan d'intervention	
--------------------------------	---------------------------------------	--	---------------------	--

Prénom et nom de l'élève	Code permanent	ans Âge au 30 septembre	- Année scolaire
Répondant père	Répondant mère	Répondant autre	Titre
Regroupement EHDAA	Année de fréquentation/cycle	Type de parcours	Classification

Date d'ouverture	Date de fermeture	S'il s'agit d'une révision-évaluation : date
------------------	-------------------	--

Capacités	Besoins
-----------	---------

Objectif Date - -

Echéance - -

Type d'interventions Moyen Moyen-adaptation Moyen-modification

Identification des moyens Intervenants associés aux moyens

Commentaires

Signatures

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Élève	Date		Date
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Père	Date		Date
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mère	Date		Date
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Répondant autre - titre	Date		Date
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Directeur	Date		Date
		<input type="text"/>	<input type="text"/>
		<input type="text"/>	<input type="text"/>
		<input type="text"/>	<input type="text"/>

APPENDICE B

Journal des communications

Amélie Beaupré
UQTR – Aut 2017

Journal des communications – Élève A

Date de la communication	Moyen de communication	Durée de la communication	Sujets de la communication (et nature de la communication)	Date de la réponse du parent	Évaluation de la communication

APPENDICE C

Questionnaire aux parents – pré-intervention

Pré-Intervention
Élève A

Amélie Beaupré
Automne 2017 - UQTR

Questionnaire aux parents

1a. Selon vous, quelle est l'utilité du plan d'intervention (PI) pour votre enfant?
Expliquez _____

1b. Et pour vous, dans quelle mesure vous est-il utile? Expliquez? _____

2a. Est-ce que vous sentez-vous concernés par le PI de votre enfant?
Oui _____ Non _____ Expliquez _____

2b. Comment percevez-vous votre rôle dans le PI de votre enfant? Expliquez _____

3a. Quelles sont vos attentes de communications entre vous et l'école (les enseignants, la direction, les intervenants, etc...) **par rapport au PI?** _____

3b. En quoi sont-elles différentes de vos attentes de communications en général. _____

Pré-Intervention
Élève A

Amélie Beaupré
Automne 2017 - UQTR

4a. Quels sont les moyens de communications que vous préférez? Comment voulez-vous que les personnes qui travaillent avec votre enfant vous contactent? (mémos, téléphones, agenda, courriel, etc.

- _____
- _____
- _____

4b. Et à quels moments? _____

APPENDICE D

Questionnaire aux parents – post-intervention

Post-Intervention
Élève A

Amélie Beaupré
Automne 2017 - UQTR

Questionnaire aux parents

1a. À votre avis, vos connaissances à propos du plan d'intervention (PI) ont-elles changé depuis notre 1^{ère} rencontre? Oui ____ Non ____

Qu'avez-vous appris? _____

1b. Pour vous, dans quelle mesure le PI vous est-il utile depuis notre rencontre?

Expliquez? _____

2a. Comment percevez-vous votre rôle dans le PI de votre enfant depuis notre rencontre? Expliquez _____

2b. Selon vous, votre rôle dans l'application du PI de votre enfant a-t-il changé depuis notre rencontre? _____

2c. Si vous le pouviez, qu'aimeriez-vous changer par rapport à votre rôle de parent? _____

3a. Vos attentes de communications (durée, fréquence, moment, etc...) entre vous et l'école (les enseignants, la direction, les intervenants, etc...) **par rapport au PI** sont-elles satisfaites?

Oui ____ Non ____ Expliquez _____

3b. Si vous le pouviez, quels changements aimeriez-vous apporter? _____
