La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention d'élèves en difficulté d'adaptation

Mémoire

Jeanne Chouinard

Maîtrise en psychopédagogie - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Jeanne Chouinard, 2023

La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention d'élèves en difficulté d'adaptation

Mémoire

Jeanne Chouinard

Sous la direction de :

Nancy Gaudreau, directrice de recherche
Line Massé, codirectrice de recherche

Résumé

Les plans d'intervention (PI) sont des outils de planification et de concertation mis en place dans les milieux scolaires québécois pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté (Goupil, 2020). En effet, les PI sont obligatoires lorsque les élèves présentent des besoins particuliers tels que des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Pour répondre à son objectif, le PI doit s'assurer d'offrir une collaboration entre l'école et la maison. Par conséquent, les parents sont des partenaires très importants dans la réussite générale du PI (MEQ, 2004). Bien que la participation des parents au PI soit souhaitée, elle est sans contredit questionnée par différents auteurs dans la littérature quant aux formes qu'elle prend concrètement lors des rencontres de PI. Cette recherche tente ainsi d'identifier les facteurs qui entravent et qui facilitent la participation de ces parents au PI de leur enfant. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de 29 parents d'enfants ayant un PI en milieu scolaire. Parmi ces parents, 18 d'entre eux avaient expérimenté la trousse « J'ai MON plan ! » et ont identifié cet outil comme pouvant faciliter leur participation au PI de leur enfant. De surcroit, les pratiques présentement instaurées dans les milieux scolaires québécois peuvent être remises en question. Par le fait même, des pistes d'intervention pour faciliter la participation des parents au PI, par exemple en ce qui concerne l'accueil et la prise en compte de l'opinion du parent dans la démarche de PI de son enfant sont formulées. L'analyse qualitative des verbatims des parents a aussi permis de rendre compte de différentes interventions gagnantes présentement mises en place en milieu scolaire telles que le climat des rencontres, la formation des intervenants, le respect de l'utilisation du PI qui facilitent la participation du parent au PI de son enfant. En somme, ce mémoire se conclut par une discussion sur les résultats, les limites de l'étude et des recommandations pour des recherches futures sur le sujet.

Abstract

To properly address the needs of a handicap student or one in difficulty, individualized educational plans (IEP) have been implemented in schools as planification and concertation tools (Goupil, 2020). Indeed, IEP are mandatory when students have special needs, such as difficulties in learning or adapting. To correctly meet his goal, the IEP must offer a collaboration between the school and the student's home. Consequently, parents have a crucial role in the success of the IEP (MEQ, 2004). Even if the implication of parents in the IEP is encouraged, there are mixed ideas in literature in the form that it actually takes. This research is then trying to identify factors that hinder or facilitate the implication of these parents in their children's IEP. To do so, 29 semi-structured interviews have been conducted with parents who all had children with IEP in schools. Among those, 18 parents had tested "I have MY IEP!" toolkit and had identified this tool as a facilitating factor for their involvement in their child's IEP. Moreover, interrogations concerning the current practices in Quebec's schools to facilitate the implication of parents in the IEP can be raised. For example, methods regarding the welcoming and the consideration of the parent's opinion in the process. Some interventions currently in place have also been confirmed by the qualitative analyses realized, such as the atmosphere of the meetings, the professional of education's formation and the respect of the IEP's utilization. This paper concludes with a discussion of the results and limitations of this research as well as recommendations for future studies on the topic.

Table des matières

Résumé ii
Abstract iii
Liste des figures vi
Liste des tableaux vii
Liste des annexes viii
Remerciements x
Avant-propos xii
Introduction 1
Chapitre 1. Problématique 3
1.1 Introduction à la problématique 3
1.1.1 L'adaptation scolaire dans le contexte éducatif québécois 4
1.1.2 L'inclusion scolaire des élèves PDA 6
1.2 La participation parentale dans la scolarisation de l'enfant 8
1.2.1 L'importance de la participation des parents à l'école et ses effets sur la réussite 9
1.2.2 Le défi d'être le parent d'un élève PDA 10
1.3 Le PI : un moyen pour favoriser la réussite des élèves PDA 11
1.3.1 La place des parents dans la démarche du PI 11
1.3.2 Le rôle du parent dans les rencontres de PI 12
1.3.3 L'accompagnement des parents dans la démarche du PI 13
1.3.4 Les barrières à la participation des parents au PI 15
1.3.5 L'importance de la participation parentale dans le PI de l'enfant PDA 15
1.4 Les facteurs influençant la participation des parents au PI 16
1.4.1 Les facteurs entravant la participation 16
1.4.2 Les facteurs favorisant la participation 19
1.5 La pertinence sociale et scientifique 21
1.6 Questions de recherche 22
Chapitre 2. Cadre conceptuel 23
2.1 Le plan d'intervention 23
2.1.1 L'évaluation de la situation avant-PI 24
2.1.2 La mise en place d'un PI 25
2.1.3 Les élèves PDA 28
2.2 Le modèle théorique d'Epstein 32

2.2.1 Les constats de la recherche 32
2.2.2 Pourquoi développer un partenariat ? 33
2.2.3 Les six types de participations recommandés 34
2.3 Le soutien à la participation parentale 40
2.3.1 La théorie de l'autodétermination 40
2.3.2 L'approche *JMP !* 42
2.3.3 L'approche *JMP !* et les parents 45
2.4 Le modèle écosystémique 46
2.5 Objectifs de la recherche 47
Chapitre 3. Article scientifique 49
Résumé 49
3.1 Contexte de réalisation de la recherche 49
3.2 Problématique 50
3.3 Cadre conceptuel et théorique 51
3.4 Méthodologie 53
3.4.1 Participants 53
3.4.2 Méthode de collecte et d'analyse 54
3.5 Résultats 55
3.5.1 Facteurs associés à l'ontosystème 55
3.5.2 Facteurs associés aux microsystèmes famille et école 56
3.5.3 Facteurs associés au mésosystème famille-école 60
3.6 Avancées 64
3.7 Références 67
Conclusion 70
Synthèse 70
Objectifs, résultats et limites 71
Pistes de recherche et d'intervention 72
Bibliographie générale 74

Liste des figures

Figure 2.1. Schéma des quatre phases d'établissement du PI 27
Figure 2.2. Adaptation du schéma du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)... 47

Liste des tableaux

Tableau 1.1. Avantages de la collaboration des parents avec l'école 9
Tableau 2.1. Principaux types de difficulté d'adaptation extériorisés 29
Tableau 2.2. Principaux types de difficulté d'adaptation intériorisés 31
Tableau 2.3 Composantes et cibles de développement de l'autodétermination..... 43
Tableau 3.1. Caractéristiques des parents qui ont pris part à l'étude 54
Tableau 3.2. Sélection des principaux facteurs qui entravent et qui facilitent la participation des parents au PI de leur enfant..... 63

Liste des annexes

Annexe A. Courriel d'invitation à participer à la recherche (comité de parents) 86
Annexe B. Lettre d'information 88
Annexe C. Formulaire de consentement 90
Annexe D. Canevas d'entretien semi-dirigé 93
Annexe E. Outils de la trousse pour les parents de la trousse *JMP !* 100

À Élise.

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas pu exister sans le soutien de mon entourage. C'est pourquoi ces prochaines lignes leur sont entièrement dédiées pour leur témoigner de ma plus grande reconnaissance et de mon amour profond envers eux.

Tout d'abord, mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Madame Nancy Gaudreau qui m'a permis d'entrer dans le merveilleux monde de la recherche et qui m'a appris tant de choses. Sa rigueur de travail est sans contredit une qualité qui m'a particulièrement motivée à poursuivre l'écriture de ce mémoire. Les discussions enrichissantes entretenues de pair avec ma codirectrice de recherche, Madame Line Massé, m'ont d'autant plus permis de réfléchir et de me remettre en question lors de ma rédaction. Je les remercie pour leur précieux temps consacré à m'accompagner dans mon processus de réflexion.

Je souhaite poursuivre mes remerciements en soulignant mes collègues de la faculté ; Marie-Pier et Aude pour leurs précieux encouragements tout au long de ma recherche. Merci aussi d'avoir normalisé certaines de mes inquiétudes et de m'avoir partagé votre expérience. J'en serai toujours très reconnaissante.

Je poursuis en remerciant mon milieu de travail, l'École Oraliste, pour m'avoir soutenu dans ma démarche de rédaction. En effet, merci à tous mes collègues qui ont su me comprendre et m'encourager dans mon écriture. Un merci tout spécial à Claudia Sanchez, une collègue extraordinaire qui, quotidiennement, m'amène à me dépasser et à réfléchir sur le développement de l'enfant. Je ne me fatiguerai jamais de nos discussions si enrichissantes.

Mes prochains remerciements vont à ma famille. Merci, papa, pour tous les encouragements et l'amour que tu m'as donné durant mon travail. Même si tu es loin, merci, Émile, mon grand frère pour ton écoute et pour amener parfois un peu de rationnel dans mes réflexions. Je souhaite aussi remercier ma sœur, Corinne, qui a su m'aider à passer au travers d'innombrables évènements, sans ta présence tout serait différent. L'aboutissement de mon travail ne serait possible sans le soutien inconditionnel de ma mère qui m'a soutenue

émotionnellement, mais aussi intellectuellement dans toutes les démarches de mon mémoire. Merci, maman, pour tout ton temps et ton amour. Je n'écrirais pas ces lignes sans le soutien que tu m'as donné. Un merci tout spécial à mes amies pour votre folie et votre amour ; Florence, Béatrice, Emmy, Elisabeth et Kym.

Finalement, un merci à mon amoureux, Arnaud pour son soutien. Ta joie de vivre et tes blagues quotidiennes ont sans contredit fait toute la différence. Merci d'être qui tu es et de m'accompagner tous les jours, j'apprécie tellement.

Avant-propos

Ce mémoire de maitrise est constitué d'un article scientifique dont je suis l'auteure principale. Cet article a été rédigé en collaboration avec ma directrice de recherche, Nancy Gaudreau ainsi que de ma codirectrice, Line Massé. L'article sera publié dans la Revue Hybride de l'Éducation et il a été accepté le 30 octobre 2023. L'article soumis dans la revue est identique à celui inséré dans le présent mémoire.

Introduction

Le mouvement d'inclusion des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) a entraîné, dans les dernières années, certaines modifications quant aux pratiques instaurées dans les milieux scolaires québécois. En effet, ces pratiques plus inclusives ont demandé aux différentes instances de modifier certaines pratiques telles que le plan d'intervention. Cet outil a comme objectif d'assurer une concertation et une discussion entre les acteurs présents autour de l'enfant HDAA de sorte à assurer que les interventions y soient les plus adaptées à l'enfant et modifiées le cas échéant. Par conséquent, le plan d'intervention (PI) est devenu, au fil des années, obligatoire et a permis de soutenir davantage les élèves HDAA en milieu scolaire. Toutefois, bien que le PI semble être un outil novateur et inclusif, il est sans contredit contesté par différents intervenants, enseignants, directions d'école et parents. En effet, plusieurs études démontrent que ces outils s'avèrent souvent à être une simple formalité que demande le ministère de l'Éducation et que son contenu n'est pas respecté sur le terrain. Plus précisément, la place des parents dans les PI y est souvent mise de côté, voire négligée. Le sentiment vécu par les parents lors de ces rencontres est alors souvent négatif ce qui peut les amener à moins participer aux rencontres de PI de leur enfant. Il est d'autant plus important de noter l'impact positif que peut avoir la participation des parents sur l'enfant qui présente un PI. Ainsi, en regard à ce qui énoncé dans la littérature, il est nécessaire de se questionner quant aux facteurs qui peuvent influencer la participation des parents au PI de leur enfant de sorte à assurer de mettre en place des pratiques qui sauront les respecter d'autant plus que leur participation y est cruciale.

C'est pourquoi cette recherche a comme objectif d'identifier les facteurs qui entravent et qui facilitent la participation parentale au PI des élèves en difficulté d'adaptation. Pour ce faire, des parents *(N=29)* qui ont préalablement participé à un PI ont été interrogés afin de connaitre leur perception quant à leur participation. La collecte de données s'est déroulée de mai à octobre 2022.

La première partie de ce mémoire comprend deux chapitres. Le premier présente la problématique entourant le contexte éducatif québécois et l'inclusion scolaire des élèves HDAA. Ensuite, un portrait de la participation des parents au PI et des effets de celles-ci

seront présentés. Le deuxième chapitre comprend, pour sa part, le cadre conceptuel de la recherche en définissant les concepts de PI, d'élèves en difficulté d'adaptation. Toujours dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel expose le modèle d'Epstein sur les types de participation parentale, l'approche *JMP* ainsi que le modèle écosystémique de Bronfenbrenner.

La deuxième partie de ce mémoire est constitué d'un article scientifique soumis pour la publication à la Revue Hybride de l'Éducation. L'article est intitulé « La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention d'élèves en difficulté d'adaptation » et il énonce les résultats de la présente recherche.

Finalement, la troisième partie de ce mémoire présente une conclusion générale de la recherche ainsi que des recommandations pour le milieu scolaire et pour des recherches futures. En somme, la dernière partie regroupe les références consultées pour la réalisation de ce projet de recherche ainsi que les annexes nécessaires à la réalisation de la collecte de données.

Chapitre 1. Problématique

Dans la foulée des réformes en éducation des années 1960, plusieurs politiques ont été mises en place afin de soutenir les élèves en difficulté dans le milieu scolaire. L'une des premières politiques visait à répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté en adaptant leur éducation et en s'assurant que l'éducation leur soit dispensée dans le cadre le plus normal possible. C'est quelques années plus tard que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) a mis en place la politique de l'adaptation scolaire afin de permettre une scolarité pour le plus grand nombre. En effet, l'un des principes fondateurs de cette politique réfère au fait « d'accepter que la réussite éducative de l'élève puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves » (MEQ, 1999, p. 17). Ainsi, le système scolaire s'adapte aux élèves qui entrent dans ses écoles en offrant des services qui sauront répondre à leurs besoins. Plusieurs actions ont été proposées aux milieux scolaires pour atteindre cet objectif, par exemple, en révisant la Loi sur l'instruction publique. Les PI sont alors devenus des outils de planification de la mise en place de moyens pour soutenir les élèves HDAA (Goupil, 1991). Bien que ces politiques semblent simples et claires dans leur formulation, elles n'entraînent pas moins leur lot de défis, notamment en ce qui concerne les PI en milieu scolaire. Dans cette veine, le MEQ (2004) souligne l'importance de la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire et les parents pour soutenir l'efficacité du PI.

1.1 Introduction à la problématique

Dans la première partie de ce chapitre, des informations supplémentaires sur l'historique de ces politiques dans le contexte éducatif du Québec seront exposées ainsi qu'une brève explication de l'inclusion scolaire et des enjeux relatifs aux élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA). La seconde partie de ce chapitre présentera les effets de la participation parentale dans le processus de scolarisation de leur enfant ainsi que son importance sur sa réussite scolaire. Les enjeux d'être un parent d'élève PDA seront aussi exposés. La troisième partie abordera le PI et les enjeux liés à la participation des parents dans le processus. La quatrième partie énoncera les moyens proposés pour soutenir la participation parentale à la démarche de PI. De plus, la pertinence de cette étude sera décrite en lien avec la présente

problématique. Finalement, ce chapitre se conclura par les questions de recherche de ce mémoire.

1.1.1 L'adaptation scolaire dans le contexte éducatif québécois

Afin de comprendre le contexte éducatif actuel, il importe de faire un bref historique de l'espace que prend l'adaptation scolaire au Québec dans les dernières décennies.

Dans son rapport de 1976, le COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée) identifie plusieurs lacunes dans le système d'éducation au Québec et met en lumière la nécessité de favoriser l'intégration maximale des élèves en difficulté (MEQ, 1979). Ce rapport propose aussi la modification du terme « enfant inadapté » par l'utilisation d'« enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » (COPEX, 1976). Ce rapport dénonce également les augmentations du nombre d'élèves en difficulté et critique sérieusement le modèle médical qui préside à la classification des élèves dans le milieu scolaire (Goupil, 2020). C'est dans cette foulée que le MEQ (1979), dans un document intitulé *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, partage ses visées quant à la nécessité d'assurer une éducation de qualité adaptée aux besoins de l'élève et de dispenser cette éducation dans le cadre le plus normal possible. La politique de l'adaptation est modifiée pour assurer l'inclusion des élèves en difficulté dans les classes des écoles québécoises.

La reconnaissance des droits des personnes en situation de handicap devient de plus en plus d'actualité, ce qui entraîne de nouvelles mesures gouvernementales visant leur mieux-être et leur insertion sociale (Goupil, 2020). C'est ainsi qu'en 1978 la loi assurant le respect des droits des personnes handicapées est promulguée, créant du même coup l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). L'ensemble des lois existantes pour favoriser l'intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes handicapées sont dès lors modifiées. En 1984, l'OPHQ publie un document intitulé *À part… égal* qui inclut des recommandations pour assurer le respect du mandat d'intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes handicapées. Certains changements se font alors sentir dans le

milieu scolaire puisque le rapport recommande divers outils, tels que le PI et l'offre de services personnalisés pour les élèves handicapés (Goupil, 2020).

En 1988, la Loi sur l'instruction publique oblige les directions d'école à établir un PI pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, avec l'aide des parents, de l'élève lui-même ainsi que du personnel qui offre des services (MEQ, 2004). La contribution au PI est toutefois rapidement devenue une tâche lourde pour tous les acteurs impliqués. De ce fait, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) a formulé la recommandation d'alléger l'étape d'élaboration du PI. Le Conseil invite alors le personnel scolaire à engager davantage les parents ainsi que l'élève lui-même dans le processus (MEQ, 2004). C'est grâce à un constat du vérificateur général du Québec que le ministère se rend compte que « les plans d'intervention répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves » (Vérificateur général du Québec, 1999-2000, p. 124). Un changement était alors nécessaire.

C'est lors de la réforme de l'éducation de 1999 que le MEQ apporte des modifications à la Loi sur l'instruction publique et à l'*Énoncé de politique éducative*. La nouvelle mission du ministère vise alors le succès du plus grand nombre d'élèves (MEQ, 1999). La révision de la Loi sur l'instruction publique a entraîné plusieurs changements quant à la façon de concevoir l'adaptation scolaire et l'organisation des services. Il est important de noter que dans le cadre de cet historique, l'attention porte uniquement sur les modifications faites au PI dans le milieu scolaire.

Malgré les modifications dans la Loi de l'instruction publique, le principe d'avoir un PI adapté aux besoins des élèves HDAA est maintenu. Néanmoins, la direction de l'école doit dès lors s'assurer de réaliser et d'évaluer périodiquement le PI du jeune en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Par conséquent, le PI repose sur les politiques établies par le centre de services scolaire pour l'organisation des services éducatifs. Ce dernier doit aussi tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève en effectuant les évaluations et la vérification des évaluations antérieures (MEQ, 1999).

1.1.2 L'inclusion scolaire des élèves PDA

Dans les années 1990, le mouvement de l'inclusion totale (*full inclusion*) prend de l'essor dans le monde de l'éducation (Goupil, 2020). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2011) met en place différentes politiques et adaptations afin d'intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) dans les classes ordinaires. Lorsque l'on parle d'inclusion scolaire, celle-ci ne se limite pas au seul lieu de fréquentation. En effet, elle implique également une révision en profondeur des systèmes scolaires de façon à ce qu'ils puissent accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins (MELS, 2011). De surcroit, l'UNESCO (2005) explique que les éléments clés de l'inclusion sont l'identification et l'élimination des barrières, soit la présence et la participation de tous les élèves ainsi que la priorité aux groupes qui peuvent être à risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire.

Depuis 2011, les lignes directrices pour l'inclusion de ces élèves se réfèrent principalement à « déterminer le meilleur service à l'élève à partir de son évaluation personnalisée, démontrer, s'il y a lieu, la contrainte excessive ou l'atteinte de façon importante aux droits des autres élèves, planifier la composition de la classe pour qu'elle soit équilibrée et mettre en place un continuum de services souple et varié » (MEQ, 2011, p. 6). Pour assurer une inclusion scolaire optimale pour les élèves PDA, Rousseau et al. (2015) affirment que l'engagement dans une pratique inclusive suppose « 1) de repenser l'environnement scolaire, 2) de réfléchir aux relations qui se créent au quotidien dans une école et 3) d'apporter des images illustrant le sens d'une différenciation pédagogique articulée dans la classe d'une école inclusive ». L'organisation des pratiques inclusives scolaires touche déjà depuis plusieurs années différentes dimensions, par exemple politique, socio-organisationnelle, psychopédagogique ou pédagogie (Moreau, 2005). Ainsi, les PI font partie des méthodes pouvant favoriser la mise en place des pratiques inclusives en permettant aux intervenants du milieu scolaire d'établir des attentes quant à l'intégration possible des élèves et de planifier les interventions nécessaires à mettre en place (Goupil, 2004).

Le principe d'inclusion peut sembler facile à instaurer dans les institutions scolaires ; toutefois, sa mise en application pour les élèves PDA est complexe. En effet, une recension des écrits relatifs à l'éducation inclusive révèle que ces enfants « sont considérés comme les plus difficiles à inclure » (Reicher, 2010, p. 221) puisque leurs problèmes émotionnels et comportementaux peuvent avoir un effet négatif sur les performances scolaires de l'enfant. Cela peut entraîner des résultats insuffisants ainsi que des difficultés à apprendre et à établir ou à maintenir des relations interpersonnelles satisfaisantes avec ses pairs et ses enseignants (Trout et al., 2003). Explorons comment ces manifestations comportementales des élèves PDA peuvent non seulement avoir des conséquences négatives chez l'élève, mais aussi chez ses pairs et chez l'enseignant.

Les élèves PDA sont inévitablement les premières personnes touchées par ces difficultés. En effet, le ministère de l'Éducation (2007, p. 24) soulève que « l'élève ayant un trouble du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite ». En outre, les problèmes émotionnels et comportementaux des élèves peuvent nuire à leur rendement scolaire et entraîner de la sous-performance (Sutherland et al., 2004). L'intégration des élèves PDA dans les classes ordinaires peut être entravée par différents facteurs tels que la rigidité de certains règlements scolaires, le manque de tolérance à l'égard des comportements d'indiscipline et le peu de soutien individualisé offert au moment de leur intégration (Parsons et al., 2001).

Le deuxième niveau d'impact se fait sentir sur les autres élèves de la classe de la classe ordinaire. En effet, il est noté que les comportements perturbateurs des élèves peuvent entraver la capacité d'apprentissage des autres élèves puisque l'enseignant serait alors distrait des progrès scolaires du reste de la classe (Dupaul et al., 2001). De plus, Beaman et Wheldall (2000) rapportent que les comportements des élèves en difficulté de comportement représentent potentiellement un facteur de désengagement de la part des autres élèves.

Finalement, les enseignants éprouvent des difficultés à composer avec une variété de comportements des élèves PDA, tels que l'inattention à la tâche, la faible tolérance à la

frustration, un manque d'inhibition comportementale, des problèmes d'autocontrôle ainsi que des difficultés à suivre des consignes et de répondre aux attentes comportementales d'une classe ordinaire (Rinkel, 2011). Pour bien des enseignants, ces comportements difficiles sont source de stress (Hastings et Bham, 2003; Jeffrey et Sun, 2006). Plusieurs études telles que celles de Brackenreed (2008), Fernet et al. (2012), McCormick et Barnett (2011) montrent que les comportements perturbateurs des élèves, inclus dans les DA, apparaissent comme la source de stress la plus importante pouvant mener à l'épuisement professionnel de certains enseignants. En effet, les difficultés comportementales de l'élève peuvent entraîner chez l'enseignant une perte de satisfaction au travail, une remise en question de ses compétences et une diminution de la qualité de son enseignement (Pang, 2012). De surcroit, la présence de ces élèves dans les classes augmente la charge de travail de l'enseignant, ajoutant un stress supplémentaire (Howes et al., 2012; Zhai et al., 2011). L'étude de Massé et al. (2015) montre que l'impact négatif des comportements de l'élève sur le processus d'enseignement est ce qui suscite le plus de stress chez l'enseignant et que cela entraîne une perte de satisfaction par rapport à l'enseignement. Ainsi, pour améliorer l'inclusion de ces élèves, il convient donc de réduire la fréquence et l'intensité des comportements perturbateurs des élèves PDA (Bigby, 2012).

1.2 La participation parentale dans la scolarisation de l'enfant

Plusieurs études, comme celles d'Asdih (2012), révèlent l'importance de la participation des parents dans la progression et la réussite scolaire de l'élève (Desbiens et al., 2020). La participation des parents dans la vie scolaire de l'enfant peut se faire des différentes manières. Ainsi, la participation des parents peut se faire par la communication entre l'école et la maison, la participation à des activités à l'école, la supervision des devoirs à la maison, la participation aux prises de décisions qui concerne l'école et la maison ainsi que la collaboration des parents dans la communauté (Epstein, 2001). Dans les lignes qui suivront, l'importance de la participation des parents à l'école sera explicitée de sorte à en comprendre les effets sur la réussite scolaire de l'enfant. De plus, une présentation des enjeux relativement aux parents d'enfant PDA sera faite.

1.2.1 L'importance de la participation des parents à l'école et ses effets sur la réussite

Les avantages de la participation parentale à la scolarisation de son enfant sont nombreux (Francis et al., 2019). Tout d'abord, les pratiques parentales positives, telles qu'un style parental démocratique, peuvent influencer les comportements de l'enfant, son assiduité scolaire, son autonomie et son développement (Deslandes, 1996, 2001; Deslandes et al., 2000; Dornbusch et al., 1987; Steinberg, 2001). Les recherches ne cessent de démontrer que l'implication des parents à la maison, comme la supervision des devoirs et l'engagement de discussions en lien avec l'école, est fortement corrélée avec des résultats positifs chez l'élève (Lee et Bowen, 2006). Par exemple, une amélioration des comportements à l'école et à la maison, une attitude plus positive envers l'école ainsi qu'une plus grande fréquentation scolaire. De plus, la collaboration entre les parents et les intervenants permet aux élèves d'atteindre leurs objectifs de PI et de développer leur autodétermination (Katz et al., 2015). L'augmentation du taux d'emploi après l'obtention d'un diplôme (Francis et al., 2013), l'amélioration du bien-être familial (Kyzar et al., 2016) sont d'autres avantages à la participation des parents à l'école de leur enfant. Finalement, Desbiens et al. (2020) présentent une synthèse des avantages possibles d'être observés chez le parent, chez l'élève ainsi que pour l'école lorsqu'il y a présence d'une collaboration parentale avec l'école (tableau 1.1).

Tableau 1.1.

Avantages de la collaboration des parents avec l'école

Pour les élèves	Pour les parents	Pour l'école
• Plus grandes persévérance et aspiration scolaires. • Meilleurs apprentissages et résultats scolaires. • Plus grande assiduité aux devoirs. • Meilleur développement social, émotionnel et physique. • Plus grande persévérance scolaire.	• Meilleure connaissance du développement de leur enfant. • Suivi et interventions plus efficaces auprès de leur enfant. • Soutien au rôle et à l'engagement parental. • Amélioration du sentiment de compétence parentale.	• Attitude plus positive à l'égard des habiletés des parents. • Meilleures connaissance et compréhension de la situation des élèves et de leur famille. • Partage accru des responsabilités. • Hausse de la reconnaissance et de la

• Attitude plus positive envers l'école.	• Satisfaction accrue à l'égard de l'école.	confiance de la part des parents. • Diminution des incidents disciplinaires.

Source : Desbiens et al. (2020, p. 125).

1.2.2 Le défi d'être le parent d'un élève PDA

Les comportements des élèves PDA ont des effets directs sur le bien-être de leurs parents. L'entrée de l'enfant dans le système scolaire coïncide souvent avec l'annonce d'un diagnostic. Cela est souvent associé chez les parents à une période où ils peuvent ressentir de la peine ou de la culpabilité (Goupil, 2020). De plus, le passé du parent comme élève exerce une influence sur les relations qu'ils entretiennent avec les enseignants de son enfant puisqu'il se pourrait qu'il ait lui-même présenté des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans leur enfance (Esquivel et al., 2008; Goupil, 2020). Ainsi, il est reconnu que les parents d'enfants présentant des difficultés puissent subir un stress supplémentaire (Feinberg et al., 2014) entraînant un risque accru de dépression ces derniers (Hauser-Cram et Woodman, 2016).

Par ailleurs, il est reconnu que les parents influencent l'adaptation sociale de leur enfant de plusieurs manières. Tout d'abord, la présence d'une relation parent-enfant harmonieuse peut favoriser le développement des compétences socioémotionnelles de l'enfant (Besnard et al., 2009). Toutefois, ce ne sont pas tous les parents qui possèdent les mêmes habiletés à composer avec un enfant qui éprouve des difficultés à l'école. En effet, Desbiens et al. (2020) rapporte que certains d'entre eux vivent un sentiment d'impuissance et de culpabilité par rapport aux difficultés de leur enfant. Même si ces parents ont la volonté d'aider leur enfant, il peut leur arriver de ne pas avoir la capacité de le soutenir adéquatement, notamment lorsque celui-ci présente des difficultés d'adaptation (Desbiens et al., 2020). Ainsi, plusieurs études comme celles de Chan et Lam (2016), Dishion et al. (1995), et Walker et al. (1996) rapportent que les parents qui éprouvent des difficultés relatives aux problèmes de discipline de leur enfant auront tendance à utiliser des stratégies coercitives et de manquer de cohérence dans leurs réactions face aux comportements de leur enfant. Qui plus est, la littérature reconnaît

que les pratiques parentales coercitives peuvent exacerber les difficultés comportementales de l'enfant et contribuent au développement de difficultés d'adaptation ultérieurement (Massé et al., 2020).

1.3 Le PI : un moyen pour favoriser la réussite des élèves PDA

Même si les DA n'ont pas été observées dans les premières années de la vie de l'enfant, son arrivée à l'école peut mettre en lumière différentes difficultés d'apprentissage ou de comportement chez ce dernier. En effet, c'est à ce moment que le parent prend connaissance des difficultés de l'enfant bien qu'il ait pu en observer durant la période de la petite enfance. Goupil (2020) rapporte alors qu'il arrive alors que les parents ressentent de la peine ou de la culpabilité face aux difficultés de leur enfant. Ainsi, pour soutenir les parents et les accompagner auprès de leur enfant PDA, le personnel scolaire doit aussi s'assurer de mettre en place une relation positive avec l'enfant et son parent dès l'entrée à l'école. Ainsi, Pianta et Kraft-Sayre (2003) recommandent que le personnel de l'école mise sur les forces et les compétences de la famille dès le début de sa relation avec le parent. Le concept de collaboration prend alors tout son sens afin d'assurer des relations harmonieuses avec l'école et particulièrement dans la démarche de PI de l'enfant. Le PI poursuit ainsi l'objectif de favoriser la réussite des élèves HDAA en les amenant à développer leurs compétences et à réaliser leur plein potentiel (Gaudreau et al., 2020). Comme la présence des parents est essentielle et pertinente à la réussite des élèves PDA, regardons maintenant la place qui leur est réservée dans la démarche de PI.

1.3.1 La place des parents dans la démarche du PI

Comme énoncé dans les paragraphes précédents, les parents sont des partenaires dans la démarche du PI de leur enfant. Il est convenu dans les écrits scientifiques (Weishaar, 2010), mais aussi dans les politiques mises en place par les différentes instances de l'éducation (MEQ, 2004) que les parents devraient être des partenaires égaux quant aux décisions prises par le personnel scolaire à l'égard de leur enfant. Toutefois, il est possible d'observer que les

parents ne sont pas réellement et toujours traités de cette manière (Spann et al., 2003), un fait particulièrement remarqué chez les parents de culture ou de langue différentes (Lo, 2008).

D'autres constats, comme ceux soulevés dans l'étude de Blackwell et Rossetti (2014), montrent une dominance des professionnels forte et consistante dans la pratique relativement à la rédaction du PI. En parallèle avec la préparation du PI, l'équipe scolaire a la responsabilité de se concerter avec l'ensemble des acteurs impliqués auprès de l'élève en difficulté.

Une conséquence possible de cet état de fait pourrait être que la participation des parents se limite souvent à écouter les informations sur l'éducation de leur enfant, à répondre à des questions et à signer des documents (Childre et Chambers, 2005). Il devient alors difficile pour celui-ci d'interagir puisque l'espace de discussion est particulièrement restreint. Aussi, les discussions lors des rencontres de PI tournent souvent autour de ce que l'enfant n'est pas en mesure de faire et sur la façon dont les services peuvent « régler » le problème (Weishaar, 2010). Les rencontres sont alors des moments plutôt difficiles pour le parent qui y assiste et le désengagement s'avère une réaction naturelle.

Il est en effet reconnu que les rencontres de PI sont des évènements chargés émotionnellement pour les parents (Zeitlin et Curcic, 2014). Certains parents se sentent blâmés pour les difficultés de leur enfant (Fish, 2006). Ce sentiment est reconnu par l'étude de Cheatham et al. (2012) qui démontre qu'une perception favorable au processus du PI est plutôt une exception que la norme. De plus, la participation du parent au PI de son enfant est influencée par son sentiment lors de ces rencontres.

1.3.2 Le rôle du parent dans les rencontres de PI

Il importe de noter qu'il existe une grande variation dans le rôle des parents et dans la façon dont ils communiquent lors des rencontres de PI. Selon Ridgley (2014), cette variation peut être associée aux expériences personnelles des parents et à leur compréhension du processus. Lors des rencontres, les parents occupent souvent la position d'« informateur » (Hodge et

Runswick-Cole, 2008). Les auteurs de cette recherche formulent l'hypothèse qu'ils ne peuvent prendre des décisions notamment parce que les professionnels adoptent une position d'experts et de pouvoir lors des rencontres de PI (Hodge et Runswick-Cole, 2008). Cette conclusion a aussi été soulevée dans la recension des écrits sur le PI de Blackwell et Rossetti (2014) qui indiquent que les éducateurs spécialisés et les administrateurs exercent un contrôle considérable sur les réunions et le contenu du PI, alors que les autres participants jouent souvent un rôle passif. De plus, les parents croient que leurs connaissances personnelles sur leur enfant sont dévalorisées, ce qui laisse préséance à celles des professionnels (Dale, 1996). Selon Schall (2000), cela permet de comprendre pourquoi certaines relations parent-enseignant sont souvent décrites comme une source de stress et de conflits.

L'étude de MacLeod et al. (2017), réalisée aux États-Unis auprès de 35 parents qui ont déjà participé à des rencontres de PI rapporte aussi que les éducateurs mettent de côté les idées des parents. Le sentiment de marginalisation dans la prise en charge de leur enfant prend alors tout son sens pour les parents. Cependant, ils expliquent qu'ils ne croient pas que cette marginalisation, faite par les professionnels, est intentionnelle. Les parents rapportent se sentir fâchés, sur la défensive et sans valeur dans le processus du PI. Par ailleurs, les mères américaines sondées dans l'étude de Cioè-Peña (2020) expliquent qu'elles ont de la difficulté à suivre durant les rencontres de PI. Elles expriment aussi leur difficulté à demander à quelqu'un de répéter ou de reformuler. Les conclusions de l'étude font également ressortir que ces mères peuvent rencontrer des difficultés à être collaboratives en raison de leur origine ethnique, de leur statut d'immigration, de leur sexe, de leur statut socioéconomique ou d'un handicap.

1.3.3 L'accompagnement des parents dans la démarche du PI

Afin de soutenir les parents dans la préparation des PI ou pour les informer de ce processus, plusieurs documents informatifs ont été créés (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2015; Commission scolaire de la Baie James, 2014; Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, 2008; Commission scolaire des Affluents, 2014; Hedeen et al., 2013; Moisan, 2016; Ross, 2018; Shaw, 2018; Simcoe Muskoka Catholic District School Board, 2015). Ces documents permettent d'informer les parents de la procédure à suivre et

de son importance pour le développement de leur enfant. Par exemple, en expliquant les phases d'établissement du PI ainsi que le rôle du parent dans l'ensemble de la démarche.

Bien que ces documents soient créés pour aider les parents, certains enjeux persistent, particulièrement en ce qui concerne le document du PI lui-même. Dans l'étude de Zeitlin et Curcic (2013) réalisée aux États-Unis auprès de 20 parents d'enfant présentant des difficultés de comportement et d'apprentissage, les parents critiquaient tant la forme que le contenu des PI. Ainsi, même si certains parents estimaient que le document du PI était nécessaire, les deux tiers des participants notaient que le document était axé sur le déficit et qu'il n'était pas convivial. Selon les parents interrogés, le document du PI ne joue pas le rôle attendu de plateformes de collaboration ni celui d'outil de communication, ce qui vient à l'encontre des objectifs initiaux de cet outil puisque ces derniers ont tous rapporté ne pas s'y référer après la rencontre. De plus, les parents de l'étude rapportent une angoisse émotionnelle concernant le sentiment d'être jugés et de ne pas être à la hauteur des attentes de l'école. Ils utilisent alors des expressions telles que frustrés, mécontents, accablés, tristes et déprimés pour décrire leurs émotions pendant le processus du PI. Dans la même veine, le portrait de l'étude nationale sur les PI de Rose et al. (2012) en Irlande, qui portait sur la perception de l'ensemble des acteurs du milieu scolaire (parents, enseignants, élèves, direction d'école, éducateurs spécialisés), rapporte un manque d'orientation en matière de format et de contenu approprié quant aux développements des PI. En effet, le format et le contenu variaient d'un PI à l'autre.

En Ontario, Gauthier (2004) a examiné les structures des PI et a noté qu'un bon nombre d'entre eux ne reflètent pas la spécificité des élèves, ne permettant pas de refléter le caractère distinct des élèves. Ces observations sont reprises par Ruble et ses collaborateurs (2010) dans leur étude sur le développement d'un dispositif d'évaluation des PI utilisé pour analyser 35 PI élaborés pour des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) provenant de 35 écoles différentes aux États-Unis. Les auteurs soulignent l'absence de personnalisation des PI, un phénomène mettant à risque le suivi et l'évaluation des progrès de l'élève, rejoignant ainsi que le point de vue de nombreux parents. Comme le précise Etscheidt (2006), les parents doivent participer au choix du contenu du PI et rester informés afin de pouvoir s'y référer au besoin dans la poursuite des objectifs établis pour leur enfant.

1.3.4 Les barrières à la participation des parents au PI

Plusieurs barrières peuvent être associées au manque de participation parentale. Certains parents se sentent intimidés lors des rencontres de PI, certains ont eux-mêmes vécu des expériences négatives, d'autres ne comprennent pas la pertinence d'assister à la rencontre ou leur emploi ne leur permet pas de se libérer (Stoner, 2015). Ces obstacles rejoignent l'idée que la relation entre les intervenants et les parents apparaît comme inégale et que le pouvoir d'influence des parents serait moins fort. Il ressort aussi que les rencontres portant sur le PI sont jugées impersonnelles et inégalitaires. Par exemple, l'étude de Zeitlin et Curcic (2014) démontre la présence de relations asymétriques. Dans plusieurs cas, comme énoncé dans la revue de littérature de Bélanger et St-Pierre (2019), le parent souhaite être vu comme l'expert de son enfant qu'il perçoit comme un apprenant différent, alors que le professionnel analyse le cas de l'enfant à partir d'un concept de déficit ou du manque.

En outre, Mueller et Buckley (2014) ont conduit une étude aux États-Unis se penchant sur la perception des pères d'enfant présentant des difficultés à l'école. Les pères interrogés ont décrit les rencontres comme étant « trop exigeantes » étant donné le jargon utilisé par les professionnels, la complexité des procédures du PI et l'intensité des émotions vécues par les membres de la famille. Ces conclusions concordent avec celles perçues par les parents interrogés de l'étude de Zeitlin et Curcic (2014) qui mentionnent que le langage médical et l'utilisation de chiffres pour achever les rapports de PI ne leur semblaient pas pertinents et qu'ils entravaient leur participation au PI. Selon plusieurs des parents interrogés, il conviendrait d'utiliser un langage plus simple pour décrire la situation de leur enfant.

1.3.5 L'importance de la participation parentale dans le PI de l'enfant PDA

En regard à ce qui a été énoncé plus haut, la participation générale du parent dans l'éducation de l'enfant qui présente ou non des difficultés dans son parcours scolaire est primordiale. Elle l'est d'autant plus pour les élèves PDA puisque cette participation entre l'école et les parents

s'inscrit alors dans la démarche de son PI (Gaudreau et al., 2020). Ainsi, les bénéfices à la participation des parents dans le processus d'établissement des PI sont nombreux puisque les parents apparaissent les mieux placés pour défendre les intérêts de leur enfant et leurs présences aux rencontres permettent de le présenter comme une personne à part entière (Hebel et Persitz, 2014). Dans les études qui s'attardent spécifiquement à la participation des parents et des enfants dans leur PI, les chercheurs observent un effet positif sur le développement de l'élève vis-à-vis les objectifs qui sont établis dans son PI (Sebastian et al., 2017). Pour sa part, Charron (2003) recense les avantages de la participation active et positive des parents sur leur enfant tels qu'une attitude plus positive face à l'école, une adoption probable de meilleurs comportements, une meilleure gestion de ses problèmes et une augmentation de ses chances de réussite. La participation des parents semble également stimuler la présence et la participation active des élèves à leur PI (Wagner et al., 2012). De plus, Charron (2003) mentionne que la participation active des parents au PI ajoutera un point de vue complémentaire qui contribuera à améliorer les interventions de l'école et à assurer une cohérence et une continuité avec ce qui se fait à la maison. Poponi (2009) ajoute que la faible participation des parents peut avoir des répercussions sur le niveau d'engagement des élèves ainsi que sur leur présence en classe. De plus, Collier et al. (2015) observent une réduction des oublis et des lacunes dans les services, une réduction des doublons dans les services, une minimisation des conflits et une réduction du cout total des services. Toutefois, il faut noter que l'implication des parents dans l'éducation de son enfant aurait tendance à changer au fil des années avec un déclin observé avec le développement de l'enfant (Simon, 2006). L'auteur rapporte que l'hypothèse soulevée pourrait être que les parents sentent que le processus de PI répond de moins en moins à leurs besoins.

1.4 Les facteurs influençant la participation des parents au PI

1.4.1 Les facteurs entravant la participation

Pour assurer la collaboration avec les parents, l'étude de Goupil (2020) relève plusieurs moyens qui peuvent être mis en place par l'école. Mentionnons ici les rencontres individuelles ou en groupe (planifiées ou non), les communications écrites adressées à un seul parent ou à l'ensemble des parents, les commentaires formulés sur les bulletins et dans

les portfolios ainsi que l'envoi de messages par l'intermédiaire de l'agenda, du courriel ou des cahiers de l'école. Bien que les moyens soient multiples pour le parent de communiquer avec l'école, il arrive que plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés à communiquer puisque qu'ils ont eux-mêmes vécu des difficultés à l'école (Stoner, 2015). Deslandes (2015) relève d'autres facteurs de risque pouvant altérer la communication avec l'école, dont la faible scolarité de certaines familles, les contraintes de fatigue ou de temps, les différences culturelles et plus encore.

D'autres auteurs se sont spécifiquement intéressés aux obstacles à la collaboration entre les parents et l'école lors de l'établissement des PI. Dans une recension des écrits à ce sujet, Bélanger et St-Pierre (2019) notent que la collaboration entre l'ensemble des membres lors des PI n'est pas naturelle et que des efforts doivent être déployés pour l'établir, sans quoi cela peut entraîner des situations d'exclusion chez les parents des élèves. Ainsi, leur rôle semble souvent minorisé dans le processus. De plus, quand ils sont engagés, les parents perçoivent le PI comme étant trop impersonnel ou simplement administratif. Une vision inconsistante, l'inadéquation des services offerts, la dévalorisation de l'école, la communication déficiente et le faible niveau de confiance sont des facteurs qui contribuent au conflit dans le système d'éducation entre les parents et l'école et, par conséquent, à un manque flagrant de communication selon les conclusions de l'étude de Lake et Billingsley (2000). En outre, la plupart de l'insatisfaction rapportée par les parents est liée à la faible communication avant et après le PI (Zeitlin et Curcic, 2014).

L'étude de Hebel et Persitz (2014) propose deux clés importantes provenant de la perception des parents. D'une part, ceux-ci veulent que les enfants réalisent leur potentiel à l'école et croient que leur implication dans le processus de PI pourrait aider puisqu'ils sont ceux qui connaissent davantage les besoins de leur enfant. D'autre part, les parents observent que les enseignants ne considèrent pas toujours le potentiel des enfants et n'amorcent pas les réponses attendues du PI. Les résultats présents dans cette étude ne sont pas uniques; Prezant et Marshak (2006) et Mueller (2009) sont arrivés aux mêmes conclusions.

Une barrière importante liée à la communication et documentée dans plusieurs études (p. ex., Lo, 2008; Salas, 2004; Wolfe et Duran, 2013) est celle de la langue utilisée dans le processus de communication entre l'école et la famille. Les parents de langues ou de cultures différentes font face à des barrières additionnelles quant à leur participation au processus de PI (Wolfe et Duran, 2013). En effet, les barrières linguistiques et culturelles font en sorte que les parents ne peuvent pas exercer pleinement le même rôle que les autres parents dans le processus du PI.

Le milieu scolaire tente d'offrir aux parents des moyens pour que la communication soit facilitée. Ainsi, la présence de documents traduits ou de traducteurs fait son apparition, sans toutefois donner des résultats concluants (Lo, 2008). Par exemple, dans l'étude de Lo (2008), l'un des parents interrogés rapporte qu'il n'a pas besoin de recevoir l'aide d'un interprète. Toutefois, lors de la discussion avec les professionnels, ce père a reçu une quantité importante d'information dans des termes peu familiers pour lui. Ainsi, il s'est senti confus et stressé, ce qui l'a empêché de présenter adéquatement son enfant dans ses besoins. De plus, des auteurs, comme Jung (2011), expliquent que certains parents issus de culture différente ou parlant une autre langue auront tendance à ne pas argumenter ou à contredire les professionnels puisqu'ils respectent l'autorité. C'est le cas d'un autre exemple d'une mère interrogée dans l'étude de Lo (2008) qui ne parlait pas l'anglais et qui, lors de sa rencontre de PI, a reçu des documents à signer qui n'étaient pas traduits. Celle-ci a signé les documents sans savoir ce à quoi elle avait consenti, afin de ne pas déplaire aux professionnels. Les parents témoignent aussi que le manque de compréhension socioculturelle de la part du personnel scolaire et leur manque de confiance constituent des barrières importantes.

Parmi les autres éléments qui gênent la participation des parents dans l'établissement des PI des enfants présentant des difficultés, on retrouve le fait que les parents nient la situation et qu'ils se blâment pour les difficultés de leur enfant (Jung, 2011; Simon, 2006). Par le fait même, lorsque les parents sont considérés, tant dans leurs capacités que dans leur croyance religieuse, ils participent plus activement dans le processus de PI puisqu'ils se sentent supportés. Du côté de l'étude de Francis et al. (2016) réalisé aux États-Unis auprès de 22 mères et 4 pères, les participants ont identifié cinq barrières interconnectées à la participation

parentale et à la collaboration entre les parents et les professionnels durant la transition à la vie adulte : l'épuisement des parents, les ruptures de communication, les désaccords, la déception et la méfiance. L'étude de Bhroin et King (2020) réitère certaines de ces barrières en notant le manque de temps dédié à la collaboration, à la planification et à la révision des plans comme étant un élément qui a été constamment soulevé dans les cinq écoles ciblées.

1.4.2 Les facteurs favorisant la participation

Comme noté à plusieurs reprises, l'implication des parents est déterminante pour l'élève PDA. C'est pourquoi des pratiques collaboratives à préconiser pour favoriser la participation générale du parent à l'école ont été développées. Dans les lignes qui suivront, différentes pistes de solutions et différents facteurs favorisant la participation des parents seront énoncés dans les écrits scientifiques seront présentés.

Tout d'abord, Goupil (2020) note que la plupart des auteurs s'entendent pour dire qu'il est important de communiquer le plus tôt possible dans l'année scolaire avec les parents. Les communications faites avant même qu'une situation particulière se produise auront pour effet de faciliter les contacts suivants advenant des situations plus délicates. De plus, l'adoption de comportements spécifiques facilitant la communication aiderait les parents à se sentir plus à l'écoute. Parmi les comportements suggérés, il y a l'écoute active, l'utilisation d'un vocabulaire compréhensible pour le parent, la reformulation, l'utilisation de questions ouvertes, le résumé et les comportements non verbaux appropriés.

Les constats de l'étude de Francis et al. (2016) rapportent que pour favoriser une participation significative des parents, il importe d'établir une relation de confiance entre les parents et les professionnels. Pour y parvenir, il faut exposer clairement les rôles et les responsabilités de chacun et les termes et les procédures utilisés et les stratégies pour faciliter la participation de tous dans l'ensemble des phases du PI (Mereoiu et al., 2016). Envoyer une invitation directe et personnelle de la part de l'enseignant pour participer à la rencontre de PI s'avère une piste d'intervention pertinente pour les parents afin de favoriser leur participation (Fishman et Nickerson, 2015). Le personnel scolaire a alors la responsabilité d'assurer une

communication efficace avec le parent et, par le fait même, d'établir un sens à cette participation. Ainsi, le professionnel scolaire doit démontrer des compétences et un investissement face à ce qu'il transmet aux parents dans sa communication quotidienne avec lui (Francis et al., 2016). Parmi les rôles et les responsabilités du personnel scolaire, il y a l'établissement de stratégies telles qu'écouter les parents, les encourager à participer et utiliser des stratégies qui ont le potentiel d'améliorer leur engagement (Stoner, 2015). Il importe que le professionnel se place en position de partenaire et non d'expert (Winton et Bailey, 1990). Les parents ont besoin de se sentir confortables pour jouer un rôle actif dans le processus du PI (Reiman et al., 2010). La communication devrait être constante plutôt qu'à sens unique pour recevoir de l'information (Ridgley, 2014). Il est donc crucial d'effectuer un travail pour améliorer la communication avant les rencontres de PI. L'école doit développer des relations avec la famille pour apprendre à connaitre l'élève et ses parents (Cavendish et al., 2017).

Dans le même ordre d'idées, les parents rapportent, dans l'étude de Hodge et Runswick-Cole (2008), que la relation avec les professionnels doit être fluide. Elle doit permettre de répondre et de changer les perspectives ainsi que de favoriser un engagement dans de nouvelles expériences. Les résultats de l'étude d'Esquivel et al. (2008) vont dans le même sens. Les 17 parents interrogés faisaient partie d'un comité consultatif local sur l'éducation spécialisée pour déterminer des prédicteurs de leur satisfaction durant les rencontres de PI. Les parents ont identifié trois facteurs centraux à leur participation : la qualité de la présente relation entre les parents et l'école, les rencontres qui incluent la contribution de tous les membres et les rencontres qui présentent des problèmes à résoudre et non des services prédéterminés.

Enfin, l'implication des enfants dans les rencontres de PI est également abordée. Lorsque les élèves assistent aux rencontres de PI, les parents rapportent que leurs enfants comprennent en mieux leur raison d'être et leur portée (Martin et al., 2006). Étant donné la multitude des recommandations présentées dans les diverses études, une équipe de chercheurs a développé des outils concrets en collaboration avec des professionnels des milieux scolaires pour répondre aux enjeux vécus dans les milieux scolaires vis-à-vis les PI. Cette équipe a développé des outils visant à informer les acteurs du PI et soutenir leur participation active

dans la démarche du PI et plus particulièrement celle de l'élève. En effet, l'ensemble des outils de la trousse sont basés sur le développement de l'autodétermination de l'enfant dans son PI (Gaudreau, Massé, et al., 2021). Cette trousse a aussi pour objectif de soutenir la participation des parents dans l'établissement du PI de son enfant. Il s'agit d'une ressource unique pour soutenir les parents dans chacune des quatre phases d'établissement PI de leur enfant (détaillées dans le second chapitre du présent mémoire). Toutefois, encore aucune recherche n'a permis d'explorer l'appréciation des parents de ces outils et leur potentiel de soutien à leur participation à la démarche du PI. Une présentation plus détaillée de la trousse sera faite dans le second chapitre de ce mémoire.

1.5 La pertinence sociale et scientifique

Le système éducatif québécois tente du mieux qu'il peut, avec différentes politiques, d'assurer l'inclusion des élèves PDA dans les classes régulières. Le soutien des parents et des intervenants est plus que déterminant pour leur réussite. Les politiques d'adaptation scolaire ont permis d'offrir des balises quant à la manière d'offrir les services aux élèves HDAA, dont le PI. Ainsi, bien que le PI semble pertinent pour engager les parents dans la mise en place d'interventions auprès de leur enfant, l'effet du PI et la façon de le mettre en place sont néanmoins contestés. Les parents critiquent le PI en soulevant son manque d'efficacité et de convivialité (Zeitlin et Curcic, 2014). En outre, comme énoncée précédemment, la position des parents dans les rencontres de PI est souvent passive. Les conclusions des études brossent ainsi un portrait plutôt négatif sur la participation des parents au PI en la décrivant comme étant une formalité.

Les études sur le PI et la participation parentale se font plutôt rares. Aux États-Unis, les recherches portaient principalement sur le sentiment vécu par les parents lors des rencontres de PI (Cavendish et al., 2017; Childre et Chambers, 2005; Lo, 2012; Zeitlin et Curcic, 2014). Pour ce qui est des études menées au Québec, celles-ci se sont principalement déroulées au début des années 2000 et visaient essentiellement à décrire le processus et les phases d'établissement des PI, le rôle des acteurs, le fonctionnement ou encore le contenu des PI

(Beaupré et al., 2004; Beaupré et al., 2003; Goupil et al., 2000; Poirier et Goupil, 2011; Souchon, 2008). Certaines recensions d'écrits plus récentes telles que celles de Bélanger et St-Pierre (2019) et Preston et al. (2018) abordent la collaboration école-famille en démontrant l'importance d'instaurer un partenariat, mais sans identifier les facteurs qui facilitent ou qui entravent la participation des parents à collaborer avec l'école de leur enfant.

Ainsi, considérant la situation actuelle des élèves PDA et l'importance du rôle des parents dans le PI de leur enfant, il importe de se pencher sur les facteurs qui facilitent et qui entravent la participation parentale dans le contexte de PI.

1.6 Questions de recherche

En cohérence avec la pertinence de l'étude présentée dans ce chapitre, ce projet de recherche vise à répondre aux trois questions suivantes :

1. Quels sont les facteurs qui favorisent la participation des parents d'élèves présentant des difficultés d'adaptation à la démarche d'établissement du PI de leur enfant ?
2. Quels sont les facteurs qui entravent la participation des parents d'élèves présentant des difficultés d'adaptation à la démarche d'établissement du PI de leur enfant ?
3. Comment les outils de la trousse J'ai MON plan ! permettent-ils de soutenir la participation parentale au processus d'établissement des PI des élèves présentant des difficultés d'adaptation ?

Chapitre 2. Cadre conceptuel

Pour bien comprendre la nature et les objectifs poursuivis dans cette recherche, il importe de présenter les aspects conceptuels et théoriques liés à la problématique énoncée dans le premier chapitre. Tout d'abord, la première section vise à décrire le PI et les difficultés d'adaptation (DA) en fonction de ses caractéristiques et des manifestations possibles d'être observées. Puis, la deuxième section aborde le modèle théorique d'Epstein (2016) et expose les six types de participation qui sont recommandés pour instaurer une bonne collaboration école-famille. La troisième section se penche sur la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci (2017) de sorte à comprendre les motivations des personnes à agir en fonction des différentes expériences sociales qui les entourent. Une présentation de l'approche « J'ai Mon plan! » sera effectuée ainsi que son impact souhaité sur la participation des parents au PI. Pour conclure, une synthèse du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) sera fait afin de soutenir l'analyse des résultats de la présente étude.

2.1 Le plan d'intervention

Au fil des années, plusieurs terminologies ont été utilisées pour décrire le PI. Ainsi, il est possible de trouver des termes comme « plan de transition », « plan de service » ou « PI individualisé ». Ces appellations ne visent pas exactement les mêmes actions bien qu'ils poursuivent l'objectif d'individualiser les interventions et de soutenir la participation de l'élève et de sa famille (Goupil, 2020). Avant de comprendre le rôle actuel du PI dans le milieu scolaire, le retour sur son étymologie permet d'en dégager un sens pertinent à sa compréhension. Tout d'abord, l'étymologie latine du terme « plan » réfère au mot « pousse », qui signifie « qui prend racine à quelque chose ». Le plan prend donc un ancrage sur un élément précis, comme la situation d'intervention. De plus, en observant des définitions comme celle de l'Office québécois de la langue française (2021), cela permet de comprendre qu'un plan est construit à partir d'un ensemble d'étapes pouvant guider la réalisation d'un objectif prédéfini. En effet, dans le cadre du groupe de mots « PI », la définition du mot « plan » permet de guider la manière dont le groupe de mots « d'intervention » doit être

compris. Par le fait même, le PI est défini, depuis sa création, comme un « outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté » (Goupil, 1991).

2.1.1 L'évaluation de la situation avant-PI

Rappelons que la Loi sur l'instruction publique oblige les directions d'école à produire un PI pour tous élèves ayant des besoins particuliers (Gouvernement du Québec, 2021). Toutefois, avant d'être mis en place, il importe d'avoir préalablement posé des interventions afin de s'assurer de bien comprendre la nature des difficultés vécues par l'enfant et pour vérifier si elles ne sont pas uniquement ponctuelles (Goupil, 2020). En effet, les difficultés de l'élève peuvent être passagères ou reliées à des évènements particuliers. Par le fait même, durant la phase d'investigation, le personnel des services complémentaires (p. ex. : psychoéducateur, psychologue, orthopédagogue) peut instaurer des interventions en amont du processus du PI de sorte à essayer d'améliorer la situation de l'élève (Massé et al., 2022). Si la prévention et les interventions ne fonctionnent toujours pas, la direction d'école a la responsabilité, avec l'équipe d'intervention, de mettre en place un PI pour cet élève.

La mise en place du PI doit toujours prendre appui sur les besoins et la situation de l'élève (MEQ, 2004). Ainsi, selon le cadre de référence du MEQ (2004), l'une des trois ou l'ensemble des situations suivantes doit être présentes pour enclencher la mise en place d'un PI chez l'élève.

1. La situation complexe d'un élève nécessite la mobilisation accrue et concertée de l'élève, de son ou ses enseignants, de ses parents, de la direction et, lorsque requis, d'autres acteurs de l'école ou d'autres organismes afin de trouver ensemble des solutions aux difficultés rencontrées et de permettre à l'élève de progresser.
2. La situation d'un élève engendre la mise en place de ressources spécialisées ou encore, d'adaptations diverses (stratégies d'enseignement, matériel scolaire adapté, ressources spécifiques, etc.), en plus des actions habituellement entreprises par l'enseignant, en collaboration avec l'équipe-cycle, pour adapter ses interventions aux besoins de l'élève.

3. La situation d'un élève requiert des prises de décisions qui auront des incidences sur son parcours scolaire, comme une décision liée à l'adaptation de l'évaluation, à une dérogation au régime pédagogique ou, encore, à une orientation particulière au regard de son cheminement scolaire ou de son classement (MEQ, 2004, p. 22).

Après avoir identifié la ou les situations qui nécessitent la mise en place d'un PI chez un élève, il importe de savoir les fonctions et la nature du PI. En effet, bien que cet outil planifie des actions coordonnées, le PI s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève qui se réalise pour lui et avec lui (MEQ, 2004). Pour atteindre l'objectif du PI et pour maximiser son utilisation, des actions s'avèrent essentielles : la planification, la coordination, la communication, la régulation, la prise de décision, la continuation et la planification de la transition (MEQ, 2004). Ainsi, le MEQ (2004) soutient que le PI va bien au-delà d'un formulaire à remplir ou d'une simple rencontre. Il a en effet comme objectif de répondre à des besoins précis qui ont été ciblés par l'ensemble de l'équipe gravitant auprès de l'élève présentant des difficultés (MEQ, 2004, p. 22)

2.1.2 La mise en place d'un PI

La mise en place d'un PI se décline selon différentes phases, permettant d'assurer une uniformité dans sa mise en œuvre. Le cadre de référence québécois sur l'établissement des PI propose quatre principales phases: 1) la collecte et d'analyse de l'information, 2) la planification des interventions, 3) la réalisation des interventions et 4) la révision du PI (MEQ, 2004). Celles-ci s'inscrivent dans un continuum et elles peuvent varier si l'enfant bénéficie déjà d'un PI ou non. Voici une brève description de chacune d'entre elles ainsi qu'un schéma (voir figure 2.1).

La **première phase** touche la collecte et l'analyse de l'information. Le professionnel a la responsabilité de brosser un portrait de l'élève. Ainsi, il doit prendre connaissance des dossiers antérieurs de l'élève, analyser les travaux récents de l'élève, mettre à contribution l'élève, les parents, le personnel de l'école et les autres personnes concernées, s'il y a lieu. De plus, il importe lors de cette phase d'analyser l'efficacité des interventions préalablement

effectuées, notamment en ce qui concerne la différenciation pédagogique, et d'interpréter l'ensemble des informations relatives à la situation de l'élève. Pour certaines situations, effectuer des évaluations diagnostiques peut être nécessaire (MEQ, 2004).

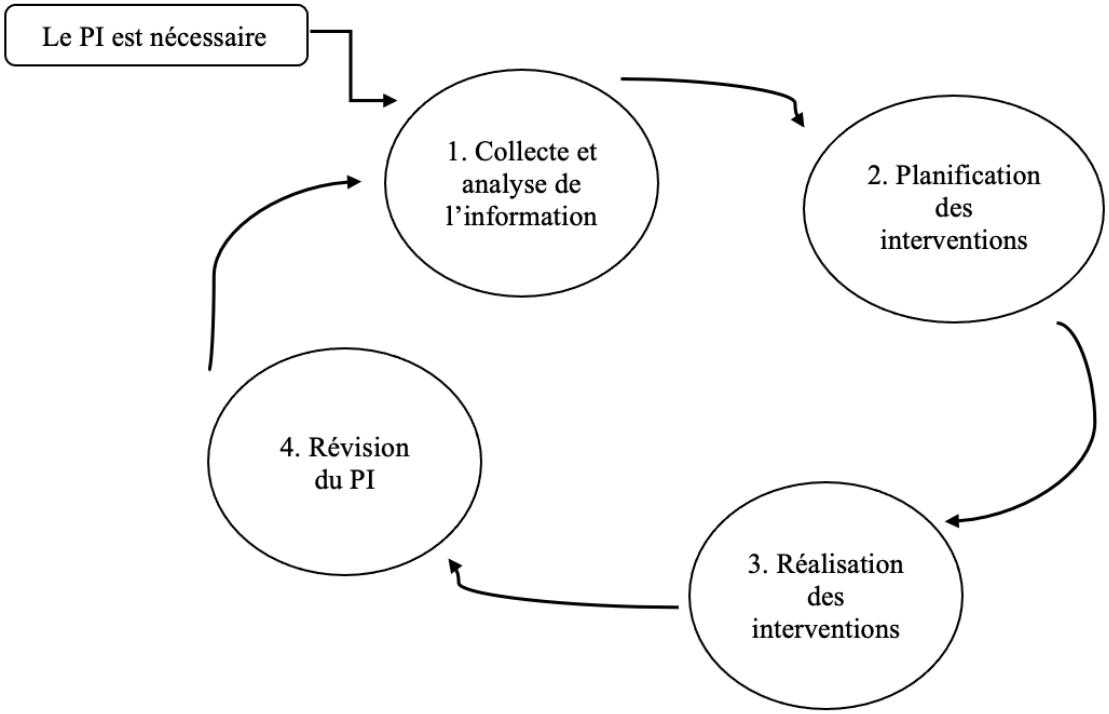
Dans la **deuxième phase**, soit la planification des interventions, la mise en commun des informations concernant la situation de l'élève est consignée (ses forces, ses difficultés, etc.). Ainsi, l'équipe-école doit arriver à un consensus sur les besoins prioritaires de l'élève en définissant les objectifs du PI. Les moyens, les ressources et les échéanciers seront alors choisis de sorte à atteindre ces objectifs. Ensuite, l'équipe d'intervention devra consigner l'information quant aux moyens, aux stratégies, aux ressources et au calendrier qui auront été déterminés (MEQ, 2004).

Dans la **troisième phase**, c'est-à-dire la réalisation des interventions, l'équipe présente au PI assume la responsabilité d'informer l'ensemble des personnes concernées quant aux prises de décisions effectuées dans la deuxième phase du plan. Cela signifie de mettre en œuvre et d'assurer le suivi des moyens qui auront été retenus. Par la suite, le personnel gravitant auprès de l'élève doit évaluer, de façon continue, les progrès de l'élève et ajuster les interventions en fonction de la situation. Le maintien des communications auprès des parents reste un élément crucial de cette phase (MEQ, 2004).

La **quatrième phase** du PI consiste en sa révision. La révision et l'évaluation du PI permettent de maintenir ou de modifier certains ou l'ensemble des éléments selon l'évolution de la situation de l'élève et de ses parents (MEQ, 2004).

Figure 2.1.

Schéma des quatre phases d'établissement du PI



Source : Inspirée du cadre de référence sur le plan d'intervention du MEQ (2004, p. 25).

La mise en place d'un PI exige la participation de plusieurs intervenants. Premièrement, pour assurer une mise en place adéquate de l'ensemble des phases du PI en milieu scolaire, le directeur d'école en assume la responsabilité avec l'aide des parents de l'élève, de l'élève lui-même et du personnel qui lui dispense des services (MEQ, 2004). En effet, le cadre de référence sur le PI du MEQ (2004, p. 28) indique que « le directeur est imputable relativement à l'ensemble des décisions et il lui appartient d'en effectuer le suivi ». Bien que le directeur puisse confier certaines responsabilités à son équipe-école, il doit quand même s'assurer que tous les participants agissent selon les objectifs établis dans le plan. Pour ce qui est de l'enseignant, celui-ci doit assister aux rencontres de PI puisqu'il doit s'assurer que les interventions suggérées dans le PI sont bien intégrées dans la classe (MEQ, 2004). Le contact fréquent du directeur avec l'élève permet aussi de réaliser un suivi tant avec les parents qu'avec l'ensemble de l'équipe.

En second lieu, les autres membres du personnel, souvent appelés les services complémentaires, qui travaillent auprès de l'élève ou de ses parents, sont des acteurs tout autant cruciaux. En effet, ceux-ci peuvent apporter un éclairage différent sur la situation selon leur formation antérieure ou la nature de leurs fonctions (MEQ, 2004).

Finalement, dans son cadre de référence sur le PI, le MEQ (2004) soutient que l'élève et ses parents doivent toujours être placés au cœur de la rencontre et que leur participation active est indispensable. En effet, le MEQ (2004) note que les parents devraient être considérés comme de réels partenaires pouvant faire une différence dans l'élaboration du PI.

2.1.3 Les élèves PDA

À des fins de synthèse et d'inclusion, le terme « difficulté d'adaptation (DA) » sera préconisé dans ce mémoire. Ce terme englobe tant les élèves qui présentent des difficultés comportementales que socioaffectives. De surcroit, cette inclusion s'inscrit dans une démarche non catégorielle, comme souhaité par le système scolaire québécois, de sorte à inclure l'ensemble des élèves ayant une problématique de comportements (sans diagnostic et code de difficulté) (Ministère de l'Éducation, 2007).

Tous ordres confondus, dans les réseaux public, privé, spécialisé et gouvernemental, en 2020-2021, on recensait 227 987 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au Québec (MEES, 2020). C'est donc un nombre important de parents qui sont interpelés à participer à des rencontres de PI.

Les manifestations des DA

Les DA peuvent être généralement catégorisées autour de deux axes, soit les comportements dits extériorisés et les comportements dits intériorisés (Massé et al., 2020). Les comportements extériorisés inadaptés font alors référence au déficit de l'attention, à l'hyperactivité, à l'impulsivité, à l'opposition, à la provocation, aux actes d'agression, etc. Le Tableau 2.1, tiré de du livre de Massé et al. (2020, p. 7-9), présente les principaux types de difficultés d'adaptation extériorisées ainsi que les manifestations qui y sont rattachées.

Tableau 2.1.

Principaux types de difficultés d'adaptation extériorisées

Type de difficulté	Manifestations chez l'élève
Abus ou usage de substances psychoactives	• Consomme des substances psychoactives avant ou pendant les heures scolaires. • Se présente à l'école sous l'effet de substances psychoactives.
Agressivité directe et indirecte	• Démontre de l'agressivité physique envers les autres : frappe ou tape les gens, se bat, donne des coups de pied, mord, pousse, tire sur le chandail de celui qui le précède, fait des jambettes, lance des objets sur les autres, crache sur les gens, etc. • Démontre de l'agressivité physique envers les biens ou l'environnement : lance des choses qui ne lui appartiennent pas, brise ou détruit ses propres biens matériels ou ceux des autres, etc. • Manifeste des actes d'agressivité psychologique : verbales (insultes, injures, etc.) ou sociales (médisances, rumeurs, etc.).
Hyperactivité	• Présente un niveau excessif d'activités motrices ou verbales comparativement aux élèves de son âge. • Produit des mouvements désorganisés, non appropriés à la situation ou sans but. • Parle trop ou trop fort. • Bouge constamment les mains, les pieds ou la tête. • Joue continuellement avec les objets qui l'entourent. • Frappe ses pieds contre le bureau, la chaise ou le plancher. • Se déplace dans la classe sans permission. • Sautille, court, rampe ou grimpe dans des situations où cela n'est pas approprié. • Prend beaucoup de place lorsqu'il bouge et envahit l'espace des autres. • Émet des bruits curieux ou est très bruyant pendant les activités calmes. • Bouge beaucoup pendant son sommeil. • Éprouve de la difficulté à rester assis au même endroit. • Se balance fréquemment sur sa chaise.
Impulsivité	• A du mal à attendre son tour. • Interrompt les autres pendant les conversations. • Passe à un autre sujet avant d'avoir obtenu la réponse à une première question. • S'invite inopinément dans les jeux des autres ou s'impose. • Fait de remarques inappropriées à la situation ou des commentaires blessants.

Type de difficulté	Manifestations chez l'élève
	• Travaille en vitesse sans se soucier de la qualité de son travail. • Répond rapidement aux demandes sans attendre la fin de la consigne ou sans évaluer correctement les exigences de la tâche. • Adapte difficilement son niveau d'excitation aux situations. • A du mal à fournir les efforts nécessaires lors de tâches ennuyeuses ou difficiles. • Agit sans suffisamment réfléchir.
Inattention	• Maintient difficilement son attention dans les jeux ou dans les tâches à réaliser. • Sélectionne avec peine les éléments d'information les plus importants lors d'une lecture ou de la résolution d'un problème. • Ne respecte pas correctement les consignes données ou ne se conforme pas aux règles dans les jeux sans que cela soit dû à de l'opposition ou à un manque de compréhension. • Éprouve de la difficulté à s'organiser dans ses tâches ou ses activités. • Oublie ou perd fréquemment des objets. • Omet de réaliser une tâche ou de se rendre à un rendez-vous. • Accorde peu d'attention aux détails ou remet des travaux négligés. • Ne semble pas écouter lorsqu'on lui parle; est souvent distrait ou se laisse distraire par son environnement. • Respecte difficilement les délais ou les échéances. • Éprouve des difficultés à se situer dans l'espace ou n'a pas un bon sens de l'orientation.
Manque d'autorégulation émotionnelle	• Montre de l'impatience lorsqu'il doit attendre son tour. • Apparaît facilement agacé par les autres ou contrarié. • Devient irritable à la moindre frustration; se met facilement en colère. • S'emporte rapidement lorsqu'il est en colère : crie, claque la porte, déchire son travail ou lance des objets.
Opposition/provocation	• Ne respecte pas les consignes ou les règles de jeux. • Importune les autres. • Conteste ce que disent les adultes; questionne et argumente toute demande qui lui est faite. • Se montre entêté pour faire les choses à sa façon. • Refuse activement d'obéir aux demandes de figures d'autorité ou de respecter les règles; apparaît non coopératif. • Lorsque pris en faute ou réprimandé, ne reconnaît pas ses torts ou fait porter la faute aux autres; argumente, tient tête ou négocie pour ne pas devoir subir de conséquences.

Type de difficulté	Manifestations chez l'élève
	• Apparaît vindicatif ou méchant.
Problèmes de conduite	• Pose des gestes de cruauté envers les personnes ou les animaux. • Détruit des biens matériels; commet des vols; dégrade l'environnement. • Ment à répétition. • Allume des incendies. • Commet des violations graves de règles établies (fugues, école buissonnière, etc.). • Démontre une absence de remords ou de culpabilité. • Manque d'empathie envers les victimes.

Source : Massé et al. (2020, p. 8-9).

En ce qui concerne les difficultés intériorisées, celles-ci se réfèrent particulièrement aux manifestations d'anxiété et de dépression, aux comportements de retrait, d'inhibition, etc. Le Tableau 2.2 présente les principaux types DA intériorisées et les manifestions qui y sont associées.

Tableau 2.2.

Principaux types de difficulté d'adaptation intériorisés

Type de difficulté	Manifestations chez l'élève
Anxiété	• S'inquiète de commettre des erreurs ou de se tromper. • Surestime la probabilité que des évènements négatifs souviennent. • Éprouve des craintes qui ne semblent pas fondées ou dont la menace apparaît bénigne. • Semble nerveux; apparaît tendu. • Se préoccupe à outrance de ce que ses parents ou l'enseignant pensent. • Dort d'un sommeil perturbé (insomnie, cauchemars ou réveils nocturnes). • Démontre de la difficulté à se concentrer alors que ce n'était pas le cas auparavant. • A des trous de mémoire lors des évaluations. • Subit des attaques de panique. • Se montre intolérant devant l'incertitude.
Dépression et idées suicidaires	• Pleure facilement. • Se montre irritable ou triste. • Démontre peu d'intérêt en classe ou pour les activités habituelles.

Type de difficulté	Manifestations chez l'élève
	• Est souvent fatigué; dort trop ou peu. • Éprouve de la difficulté à se concentrer et à prendre des décisions alors que ce n'était pas le cas auparavant. • Manifeste une perte d'appétit ou, au contraire, mange trop. • N'apparaît pas heureux ou apparaît souvent triste. • Se dévalorise. • Exprime des sentiments de culpabilité. • Se montre pessimiste. • Démontre de l'agitation motrice ou, au contraire, bouge plus lentement. • Exprime des pensées suicidaires.
Retrait social	• A peu d'amis. • Participe peu en classe. • Se tient à l'écart du groupe à la récréation ou lors des activités collectives. • Amorce difficilement des conversations. • Entre laborieusement en contact avec de nouvelles personnes. • Évite les contacts visuels. • Ne répond pas aux questions qu'on lui pose. • Montre peu d'intérêt pour les personnes de son entourage.

Source : Massé et al. (2020, p. 9-10).

2.2 Le modèle théorique d'Epstein

La prochaine partie de ce chapitre portera sur le modèle théorique d'Epstein (2002). Tout d'abord, les constats de la recherche en lien avec cette théorie seront énoncés. Ensuite, l'importance d'un partenariat-école-famille soutenu dans la théorie d'Epstein (2002) sera expliquée. Finalement, les six types de participation à recommander par Epstein (2002) seront décrits ainsi que les contraintes possibles s'y rattachant.

2.2.1 Les constats de la recherche

Le modèle de la théorie d'Epstein a été développé par Joyce Levy Epstein. Dans ses travaux de recherche, particulièrement ceux de 1996, Epstein présente un modèle pour faciliter la

mise en place de partenariat entre l'école, la communauté et les parents. Epstein et al. (2002) rapportent qu'il existe de plus en plus de preuves de l'importance des partenariats entre l'école, la famille et la communauté pour la réussite des élèves, et ce, du primaire au collégial. Par conséquent, des stratégies systématiques pour planifier, mettre en œuvre, évaluer et améliorer la participation des parents doivent être mises de l'avant.

Pour construire son modèle, Epstein et al. (2002) ont considéré les recherches et les études menées auprès des enseignants, des parents et des élèves pour établir des tendances importantes quant au partenariat. Ils ont été à même de constater que les partenariats ont tendance à diminuer au fil des années si les intervenants scolaires ne mettent pas en œuvre des pratiques de partenariat appropriées (Epstein et al., 2002). Ils ont aussi soulevé que les communautés aisées ont généralement une participation familiale plus positive que celle des communautés défavorisées. Néanmoins, ce constat diffère pour les écoles où le développement d'un partenariat positif avec les familles de leur élève est travaillé (Epstein et al., 2002). De surcroit, les écoles défavorisées établissent davantage de contacts avec les familles au sujet des problèmes et des difficultés de leurs élèves. Finalement, un autre constat important émerge concernant les parents célibataires, les parents qui travaillent à l'extérieur de la maison, les parents qui habitent loin de l'école et les pères. En effet, les travaux d'Epstein (2002) révèlent que ces parents ont tendance à être, en moyenne, moins impliqués dans l'établissement scolaire de leur enfant. Toutefois, ce constat n'est pas le même lorsque l'école organise des occasions pour les familles d'effectuer du bénévolat à divers moments et à différents endroits pour soutenir l'école et les enfants. Les conclusions de ces recherches sont importantes puisqu'elles permettent de comprendre que les communautés d'entraide peuvent être intentionnellement construites en prenant le temps d'inclure les familles qui ne s'impliqueraient peut-être pas d'elles-mêmes. Finalement, presque tous les élèves, les familles et les enseignants pensent que les partenariats peuvent être importants pour aider les élèves à réussir, et ce, à tous les niveaux scolaires (Epstein et al., 2002).

2.2.2 Pourquoi développer un partenariat ?

La théorie d'Epstein se base sur la pensée suivante : la manière dont les écoles se préoccupent des enfants se reflète dans la manière dont elles se préoccupent des familles des enfants

(Epstein et al., 2002). Ainsi, lorsque les intervenants scolaires perçoivent l'élève comme un enfant, ils sont plus enclins à voir la famille et la communauté comme des partenaires de l'école de l'enfant ainsi que de son développement (Epstein et al., 2002). Epstein et ses collaborateurs (2002) soulèvent plusieurs raisons pour développer un partenariat entre l'école, la famille et la communauté. En effet, ce partenariat peut :

- Bonifier les programmes scolaires;
- Améliorer le climat scolaire;
- Fournir des services et un soutien aux familles;
- Accroitre les compétences et le leadership des parents;
- Mettre les familles en contact avec d'autres personnes de l'école et de la communauté;
- Aider les enseignants dans leur travail.

Ainsi, le modèle théorique d'Epstein reconnaît des bénéfices chez l'élève tels qu'une amélioration des comportements tant à la maison qu'à l'école (Epstein et al., 2002; Lindsay, 2002). Finalement, la principale raison de ces partenariats reste tout de même d'aider tous les élèves à réussir à l'école et plus tard dans la vie (Epstein et al., 2002).

2.2.3 Les six types de participations recommandés

Epstein et ses collaborateurs (2002) proposent un modèle théorique comportant six types d'implication pour construire un partenariat famille-école. Ce cadre théorique permet également aux chercheurs qui s'intéressent au partenariat entre l'école et la famille de situer leurs questions et leurs résultats pour les informer des meilleures pratiques à préconiser (Epstein et al., 2002). Ainsi, les six types de participation exposés ci-dessous présentent des défis particuliers à relever pour impliquer les familles. Il est aussi important de noter que chaque type de participation peut entraîner des résultats différents pour les élèves, les parents et les intervenants du milieu scolaire (Epstein et al. (2002).

Collaborer à la mise en place d'un environnement familial

Pour soutenir les parents dans la mise en place d'un environnement familial favorisant la réussite éducative de leurs enfants, il importe de leur proposer des activités pouvant les

informer sur la santé, la sécurité, la nutrition ou sur tout autre sujet relié au développement de l'enfant et de l'adolescent (Epstein et al., 2002). De surcroit, ces activités permettront aux écoles de mieux comprendre les familles puisque ce seront des moments pour échanger. Les intervenants scolaires pourront ainsi interagir avec les parents ainsi que les parents avec les autres parents présents concernant leurs préoccupations et leurs objectifs pour leur enfant (Epstein et al., 2002). À leur tour, la communauté peut être impliquée dans ces types d'activité afin de permettre d'offrir des services ou d'apporter de l'information aux parents présents, par exemple en offrant des informations quant aux vaccins chez les enfants. Pour appliquer ce type de participation entre l'école et les familles, les auteurs suggèrent que certains moyens comme l'utilisation de vidéos, d'ateliers, de messages, de documents en lien avec la parentalité et l'éducation des enfants (Goupil, 2020). Finalement, selon ce cadre théorique, il importe de choisir les pratiques qui sont mises en place pour améliorer l'environnement familial en fonction des besoins et des intérêts de famille et des élèves, et ce, afin de contribuer à l'amélioration de l'école (Epstein et al., 2002). Il est alors primordial que les intervenants scolaires examinent *a posteriori* la qualité des activités qui sont mises en place de sorte à les améliorer (Epstein et al., 2002).

Bien que ce type de participation soit préconisé entre l'école et la maison, certains défis peuvent survenir. En effet, Epstein et al. (2002) rapportent qu'il faut s'assurer d'offrir les informations à toutes les familles qui le souhaitent ou qui en ont besoin et pas uniquement aux quelques parents qui peuvent assister aux activités d'information. Aussi, les auteurs indiquent qu'il importe que les écoles puissent permettre aux familles de partager des informations sur leur culture, leur histoire et leur enfant. Ainsi, l'école doit veiller à ce que toutes les informations destinées aux familles soient claires, utiles et liées à la réussite scolaire des enfants (Epstein et al., 2002).

Établir des voies de communication entre la maison et l'école

En ce qui concerne ce deuxième type de participation, il s'inscrit dans la communication entre l'école et la maison et entre la maison et l'école concernant les programmes de l'école, de la classe et les progrès de l'enfant (Epstein et al., 2002). Les activités qui sont mises en place dans ce type de participation sont donc conçues pour accroitre les communications

bilatérales. Ce type d'activité réfère par exemple à des conférences parents-enseignants, à des appels téléphoniques, aux devoirs, aux bulletins ou aux échanges par courriel. Par conséquent, ces échanges encouragent les familles à faire part de leurs réactions, de leurs idées, de leurs préférences et à poser des questions au personnel de l'école (Epstein et al., 2002). Certaines écoles, comme celle de South St-Paul High School (Minnesota), ont déployé une campagne de communication globale ayant comme objectif d'améliorer l'assiduité des élèves (Epstein et al., 2002). Pour ce faire, de nombreux types de communication ont été conçus et partagés avec les élèves, les parents, les enseignants et la communauté pour obtenir l'aide de tous dans cette problématique (Epstein et al., 2002).

Des défis se rattachent néanmoins à ce type de participation (Epstein et al., 2002). Tout d'abord, il importe de porter attention à la lisibilité, à la clarté, à la forme et à la fréquence des communications ou avis envoyés ou imprimés aux parents (Epstein et al., 2002). De plus, il faut tenir compte que certains parents puissent présenter des enjeux sur le plan de la langue parlée à l'école ou des handicaps empêchant la lecture de certains documents (Epstein et al., 2002). Par conséquent, la qualité des communications transmises aux parents doit être examinée. Finalement, il est important d'établir des canaux clairs et bidirectionnels pour les communications entre l'école et la maison (Epstein et al., 2002).

Faire du bénévolat dans la classe et à l'école

Le troisième type d'activité qui peut être mise en place dans le milieu scolaire consiste à impliquer bénévolement les parents à réaliser des activités (Epstein et al., 2002). Ainsi, ces activités de bénévolat permettaient aux familles de partager leur temps et leurs talents pour soutenir l'école, les enseignants et les élèves. Epstein et al. (2002) ajoutent que les activités peuvent être menées à l'école, dans la classe, à la maison ou dans la communauté. Par exemple, les familles peuvent aider à soutenir les élèves à la bibliothèque, à l'informatique, dans la cour de récréation, à la cafétéria, durant les programmes parascolaires ou à tout autre endroit ou moment. De plus, le temps investi bénévolement réfère à des activités comme assister aux spectacles des élèves, aux activités sportives, aux assemblées, aux célébrations et à d'autres évènements organisés par l'école. C'est aussi par différents moyens que l'école et les enseignants peuvent recruter et former des bénévoles de sorte que leur temps et leurs

talents soient arrimés aux besoins de l'école. Par exemple, les collèges et lycées de Williamston, dans le Michigan, ont conçu le répertoire des ressources parentales pour augmenter le nombre de parents bénévoles (Epstein et al., 2002). La présence des parents montre alors aux élèves, aux enseignants et à la communauté qu'ils se soucient de la qualité de l'école et de la réussite de tous les élèves (Epstein et al., 2002).

Toutefois, certains défis peuvent être rencontrés par les écoles lors de la mise en place de ce type de participation, particulièrement en ce qui concerne le recrutement des parents bénévoles (Epstein et al., 2002). En effet, il importe que toutes les familles soient mises au courant que leur temps et leurs talents sont les bienvenus à l'école de leur enfant (Epstein et al., 2002). De plus, des défis logistiques, tels que la possibilité de prévoir des horaires flexibles pour les bénévoles et pour les moments de rencontre, peuvent être pris en compte de sorte que les parents qui travaillent puissent y participer. Pour terminer, la formation des bénévoles peut aussi être une contrainte à considérer de sorte à s'assurer de la concordance entre le temps et les talents des parents avec les besoins de l'école, des enseignants et des élèves (Epstein et al., 2002).

Apprendre à la maison grâce aux devoirs

Ce type d'activité offre aux parents des informations et des idées sur le travail scolaire que leurs enfants effectuent en classe, sur la façon d'aider leurs enfants à effectuer leurs devoirs et sur d'autres activités et décisions liées au programme scolaire (Epstein et al., 2002). De surcroit, ces activités augmentent la communication entre l'enseignant et les parents tout en augmentant les discussions entre les parents et l'enfant à la maison (Epstein et al., 2002). En effet, lorsqu'il prendra le temps de regarder les travaux, de l'aider à réviser des concepts, de surveiller et discuter des devoirs, de choisir des cours sur son parcours scolaire, le parent aura davantage l'occasion d'avoir des discussions avec son enfant. Un exemple concret est la mise en place d'une heure de lecture dans l'école primaire de Woodridge, à Cuyahoga Falls dans l'Ohio, où les parents et les élèves prennent plaisir à lire tout en apprenant des techniques efficaces de la lecture à voix haute qui peuvent ensuite être reproduites à la maison (Epstein et al., 2002). Ainsi, cette activité a permis d'encourager les interactions entre les parents et les élèves concernant ses apprentissages de manière adaptée à l'âge de l'enfant.

Toutefois, quelques enjeux sont à considérer dans la mise en place de ce type d'activité. En effet, Epstein et al. (2002) recommandent aux écoles de concevoir et d'organiser un calendrier régulier des devoirs. Ainsi, cela donne la responsabilité aux élèves de discuter des choses importantes qu'ils apprennent, ce qui aide les familles à rester au courant du contenu du travail de classe de leurs enfants. De plus, si les élèves ont plus d'un professeur, il importe que ceux-ci coordonnent les devoirs de sorte à assurer une uniformité.

Inclure les familles comme partenaires dans les décisions de l'école

Dans le cinquième type de participation, Epstein et al. (2002) proposent d'inclure les familles comme partenaires dans la prise de décision sur les programmes scolaires qui concernent notamment leurs propres enfants. On parle ici des comités de parents, des conseils d'établissement et toute autre organisation qui veillent à ce que la voix des parents soit entendue. Au sein de ces groupes, le parent peut jouer différents rôles. En effet, il peut être au premier plan en étant président et en informant les autres parents des politiques scolaires tout en s'assurant de recevoir les propositions d'idées des autres parents. Pour ce faire, certaines écoles, comme l'école primaire d'Aniwa, dans le Wisconsin, utilisent la formule des réunions pour faire participer davantage les familles aux travaux et aux décisions de l'équipe-école (Epstein et al., 2002). Ainsi, lorsque ce type d'activité auprès des parents est bien appliqué, cela permet à tous les parents de mieux connaitre l'école et le système scolaire tout en y contribuant, en se sentant concernés dans les prises de décisions (Epstein et al., 2002).

Cependant, certains défis relatifs à ce type d'activité sont possibles. Tout d'abord, il importe d'assurer que tous les groupes raciaux, ethniques et socioéconomiques sont inclus dans le processus (Epstein et al., 2002). D'ailleurs, Epstein et al. (2002) recommandent d'offrir une formation pour permettre aux leaders de servir en tant que représentants des autres familles et de retourner les informations aux parents le cas échéant pour assurer le suivi des prises de décisions. Il importe aussi de trouver une façon d'inclure les élèves dans le processus de prise de décision pour qu'ils puissent au moins donner leur opinion quant à leur école et aux décisions qui y sont liées.

Collaborer avec la communauté pour établir le lien entre l'école et les parents

Le dernier type d'activité concerne les activités qui encouragent la coopération entre les écoles, les familles, les groupes communautaires, les organisations, etc. (Epstein et al., 2002). Les communautés peuvent aussi un rôle important à jouer dans l'éducation, le développement et le bien-être des élèves. En effet, il existe de nombreuses ressources humaines, économiques, matérielles et sociales qui peuvent soutenir et améliorer les activités à la maison et à l'école (Epstein et al., 2002). Les effets de ces activités se font sentir à deux niveaux. Tout d'abord, les ressources communautaires peuvent aider les écoles, les familles et les élèves. Ensuite, les éducateurs, les parents et les élèves peuvent à leur tour aider leur communauté (Epstein et al., 2002). Un exemple de ce type de participation est l'activité déployée dans l'école primaire Highlands de Naperville, dans l'Illinois, afin de mettre à profit les compétences et les talents de l'école et des parents pour animer et aider un centre d'hébergement pour personnes âgées. Durant cette activité, les élèves, les enseignants et les familles ont acquis de nouvelles connaissances et ont appliqué les compétences scolaires à des situations réelles (Epstein et al., 2002).

Néanmoins, ce type d'activité demande que certaines contraintes soient respectées. Dans les activités de collaboration avec la communauté, il faut assurer qu'il n'y a aucun problème de responsabilités, de fonds, de personnel et de lieux lors de leur mise en place (Epstein et al., 2002). De plus, les familles doivent être informées des programmes communautaires destinés aux élèves, tels que le mentorat, le tutorat et les partenariats commerciaux (Epstein et al., 2002). Les écoles doivent aussi assurer l'équité des opportunités pour les élèves et les familles de participer aux programmes communautaires ou d'obtenir des services (Epstein et al., 2002). Pour terminer, l'école a besoin de faire correspondre les contributions de la communauté aux objectifs de l'école, c'est-à-dire d'intégrer les services aux enfants et leurs familles à l'éducation au quotidien (Epstein et al., 2002).

Pour conclure sur la conceptualisation d'Epstein (1995) et pour le situer quant aux objectifs de notre recherche, celui-ci permet, d'une part, de guider les entretiens auprès des parents de sorte à poser des questions qui sauront comprendre la nature de leur implication. De plus, les

types de participation peuvent également s'appliquer à la mise en œuvre des PI. En effet, en collaborant avec l'environnement familial et en informant les parents de leurs droits ainsi que des services disponibles pour leur enfant et eux-mêmes, cela offre la possibilité aux parents de participer dans les rencontres de PI de leur enfant. En outre, l'établissement de voies de communication entre la maison et l'école offre, par le biais d'activités ou d'évènements, de favoriser les communications des parents concernant le PI de leur enfant. Finalement, lorsque les parents sont inclus comme partenaires dans les décisions de l'école, cela leur permet, entre autres, de mieux comprendre le fonctionnement de l'institution et de ses différentes obligations (par exemple la mise en place des PI).

2.3 Le soutien à la participation parentale

Dans la section qui suit, une présentation de la théorie de l'autodétermination et ses liens avec l'engagement parental seront détaillés. De plus, la trousse *J'ai MON plan !* (*JMP*), un outil développé pour soutenir la participation et l'engagement des acteurs du PI sera présenté. La section se termina avec les détails de la trousse *JMP* destinée aux parents en y exposant son contenu et son utilité pour la participation du parent au PI de son enfant.

2.3.1 La théorie de l'autodétermination

L'approche préconisée par la trousse *JMP* se base sur la théorie de l'autodétermination (TAD) de Ryan et Deci (2017). Cette théorie repose sur l'hypothèse que tous les êtres humains possèdent la prédisposition de s'engager dans les activités permettant de développer leur plein potentiel et de se sentir bien (Ryan et Deci, 2000). Leur théorie s'appuie sur le fait que les humains sont des êtres actifs et inspirés qui s'efforcent d'apprendre, de se dépasser, de maitriser de nouvelles compétences et d'utiliser leurs talents de manière responsable (Ryan et Deci, 2000). Le concept de motivation s'avère central dans la théorie de l'autodétermination puisqu'il est au cœur de la régulation biologique, cognitive et sociale de l'humain (Ryan et Deci, 2000). La motivation permet, entre autres, de comprendre certaines actions ou certains comportements humains. De plus, la valeur attribuée à l'activité qui peut

être accomplie par la personne influence l'action ou l'intérêt de la poser (Ryan et Deci, 2000). Ainsi, la motivation de la personne peut se référer à des facteurs externes tandis que d'autres pourraient se référer à des facteurs internes à la personne. Finalement, la TAD peut permettre de comprendre pourquoi certains humains agissent ou non en fonction d'une situation qu'ils vivent.

Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins fondamentaux psychologiques sont identifiés: l'autonomie, la compétence et l'appartenance (Ryan et Deci, 2017). Toujours selon ces auteurs, comme les besoins physiques, les besoins psychologiques doivent être satisfaits, sinon leur privation entraînerait une diminution observable de la croissance, de l'intégrité et du bien-être des individus nonobstant leur culture ou leur valeur (Ryan et Deci, 2017). Ainsi, la TAD se préoccupe principalement des conditions sociales qui facilitent ou qui entravent l'épanouissement humain (Ryan et Deci, 2017). La TAD examine ainsi la façon dont les conditions biologiques, sociales et culturelles renforcent ou non les capacités humaines.

Le besoin d'autonomie

Le premier besoin fondamental dans la TAD est l'autonomie. Ce besoin peut aussi être compris comme le besoin d'autoréguler ses expériences et ses actions (Ryan et Deci, 2017). Pour Ryan et Deci (2017), l'autonomie constitue une forme de fonctionnement associée au sentiment de volonté, de congruence et d'intégration (DeCharms, 1968; Friedman, 2003; Ryan et al., 1993; Shapiro, 1984). Lorsqu'une personne est autonome, elle peut réguler ses comportements en fonction de ses intérêts, de ses préférences et de ses valeurs (Vansteenkiste et Ryan, 2013). Autrement dit, la personne autonome est celle qui agit en accord avec ses propres considérations et dont les actions sont sous son entière responsabilité (Ryan et Deci, 2017).

Le besoin de compétence

Le besoin de compétence réfère au fait de sentir que nos comportements produisent des conséquences dans notre environnement et que nous détenons le pouvoir d'agir sur celui-ci (Vansteenkiste et Ryan, 2013). Pour Ryan et Deci (2017), le besoin de compétence peut être

non satisfait lorsque les individus sont empêchés de développer, de comprendre ou de maitriser leur propre compétence. Concrètement, ce besoin fournit l'énergie nécessaire aux processus d'apprentissages en offrant une motivation à la personne qui agit (Ryan et Deci, 2017). Pour développer un véritable sentiment de compétences, les gens doivent considérer leurs actions comme voulues et intentionnelles de sorte qu'ils se sentent responsables des actions qu'ils réussissent (Ryan et al., 1985).

Le besoin d'appartenance

Le besoin d'appartenance est défini en fonction de la théorie selon laquelle le comportement humain est déterminé dans un contexte social. Bien au-delà d'obtenir uniquement un bien physique ou matériel, le besoin d'appartenance s'oriente vers le sentiment de se sentir signifiant ou important aux yeux des autres (Ryan et Deci, 2017). Par conséquent, les auteurs soutiennent qu'il existe un besoin fondamental chez l'être humain de se sentir écouté, respecté et important pour les autres. Ainsi, selon cette théorie, certaines personnes, motivées par le besoin de relation, peuvent consacrer toute leur vie à devenir ce que la société souhaite qu'ils soient sans jamais se sentir aimées pour elles-mêmes (Ryan et Deci, 2017).

2.3.2 L'approche *JMP*

Comme vu plus haut, la TAD s'intéresse à la manière dont les facteurs sociocontextuels soutiennent ou entravent le développement de la personne. L'approche *JMP* permet de répondre à cette idée en donnant aux acteurs et à l'élève des opportunités de développer leurs trois besoins psychologiques fondamentaux. Certains auteurs, comme Sebag (2010), soutiennent que l'autodétermination permet à l'élève de devenir le conducteur de sa vie. De différentes façons, la trousse permettra à l'élève d'avoir plus d'opportunité d'effectuer des choix, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'établir ses buts, de défendre ses droits et d'exercer son leadership (Gaudreau, Duchaine, et al., 2021). Bien que cette approche soit centrée sur le développement de l'autodétermination de l'élève, la trousse offre aussi une opportunité à l'ensemble des acteurs, dont les parents, de développer à leur tour leur autodétermination dans le processus de PI de leur enfant.

De surcroit, certaines composantes fondamentales de l'autodétermination proposées par le Virginia Department of Education (2016) ont été ciblées dans le cadre de la création de l'ensemble des outils de la trousse *JMP*. Des cibles de développement de l'autodétermination chez l'élève, inspirés des travaux de Field et Hoffman (2012), sont associées à chaque composante fondamentale de l'autodétermination. Le tout est représenté dans le Tableau 2.3.

Tableau 2.3

Composantes et cibles de développement de l'autodétermination

Composantes fondamentales de l'autodétermination	**Cibles de développement**
Conscience de soi et connaissance de soi : reconnaissance de ses forces, de ses faiblesses, de ses capacités et de ses limites ET utilisation de ces attributions uniques pour influencer de manière positive sa propre vie.	• Connaitre ses besoins et ses défis. • Connaitre ses forces et ses préférences. • S'accepter et se valoriser. • Utiliser ses forces comme levier pour relever des défis. • Établir des priorités, ce qui est important pour soi.
Choix : habileté à choisir entre deux options connues.	• Faire des choix. • Connaitre ses droits et assumer ses responsabilités.
Prise de décision : habileté à choisir parmi plusieurs options connues.	
Résolution de problèmes : habileté à solutionner un problème (choix et prise de décision font partie du processus).	• Résoudre des problèmes. • Accepter l'aide et utiliser les ressources disponibles
Établissement et atteinte d'objectifs : habileté à établir un objectif, à planifier sa mise en œuvre et à en mesurer le succès.	• Formuler des objectifs. • Identifier les comportements à adopter. • Identifier des moyens pour atteindre ses objectifs. • Anticiper les résultats (bénéfices pour soi et pour autrui).
Autorégulation : processus de suivi de ses propres actions faisant appel à l'observation de soi, à l'auto-instruction, à l'auto-évaluation et à l'autorenforcement.	• Croire en sa capacité d'apprendre, de s'améliorer. • S'observer, s'évaluer et se gratifier.
Autoreprésentation : capacité à prendre la parole afin de défendre une cause personnelle.	• Communiquer son opinion. • Négocier, défendre son point de vue.

Composantes fondamentales de l'autodétermination	Cibles de développement
Efficacité personnelle : conviction que l'on peut exécuter avec succès le comportement requis pour produire un résultat donné.	• Comparer les résultats avec ceux anticipés. • Visualiser les actions à poser. • Prendre conscience de ses progrès et de ses réussites.
Attentes d'efficacité: conviction que si un comportement spécifique est adopté, il conduira aux résultats attendus.	• Faire les ajustements nécessaires à l'atteinte de ses objectifs.
Locus de contrôle interne : conviction que l'on contrôle les résultats importants pour sa vie.	• Reconnaître l'influence de ses choix et de ses actions sur les résultats observés.

Source : Gaudreau et al. (2022).

La trousse intitulée « J'ai MON plan ! » a été développée dans le cadre d'un projet de recherche sur l'efficacité perçue d'une formation continue des pratiques relatives à l'établissement des PI. Cette trousse vise à favoriser le développement de l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales et l'implication active de tous les acteurs qui participent au PI en milieu scolaire. La création de la trousse *JMP* est apparue nécessaire, car aucun dispositif de formation continue portant sur le PI n'avait encore été développé en vue de soutenir la participation active de tous les acteurs du PI (Gaudreau et al., 2022). Au sein de la trousse, les outils sont divisés selon les quatre phases du PI (phase d'investigation, phase de collecte et d'analyse, phase de concertation et phase de réalisation), puis subdivisés selon chacun des acteurs (direction d'école, personnel enseignant, personnel des services complémentaires, autres acteurs scolaires, l'élève et le parent). Certains des outils concernent aussi plusieurs des acteurs ou toutes les phases du PI (p. ex., la feuille de route). Finalement, en tout et partout, la trousse regroupe plus de 170 outils incluant une vingtaine de capsules vidéos explicatives en fonction de certains outils ciblés (Gaudreau et al., 2021). Dans les prochains paragraphes, une présentation de la trousse *JMP* sera effectuée. Cette section se conclura avec une présentation plus détaillée des outils qui se retrouvent dans la trousse ainsi que de la portée de ceux-ci sur le partenariat-école-famille.

2.3.3 L'approche *JMP* et les parents

Bien que l'approche vise particulièrement le développement de l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales, l'implication des parents apparaît tout autant importante et son effet peut-être positif. En effet, Barnard-Brak et al. (2009) rapportent que certains parents impliqués démontreraient un niveau de satisfaction plus élevé à l'issue de la rencontre de PI puisqu'ils se sentaient plus à l'aise à donner leur opinion lorsque leur enfant est présent. Dans le même esprit, étant donné la présence de l'enfant au sein de son PI, le ministère de l'Éducation de l'Alberta (2007) note un impact quant au langage plus amical et positif ainsi que des objectifs plus pertinents et réalisables. Cela peut aussi faciliter la participation du parent au PI de son enfant.

Étant des partenaires à l'application de la trousse *JMP,* les parents ont accès à 37 outils dans les quatre phases du PI pour répondre à leur besoin spécifique. Certains outils peuvent se retrouver sous la forme de vidéo, ce qui permet aux parents d'obtenir de l'information de la part d'un professionnel de recherche sur un sujet précis. D'autres se retrouvent sous forme écrite qui peut être complétée ou non. Parmi les outils informatifs qui se retrouvent dans la trousse, mentionnons celui qui permet entre autres aux parents d'obtenir des informations concernant la fonction, l'utilisation, la nécessité du PI, etc. (Gaudreau et Duchaine, 2021). Ainsi, la trousse offre des outils d'information répondant au premier type de participation à encourager dans le partenariat-école-famille de la théorie d'Epstein (2002). D'un autre côté, certains outils offerts dans la trousse permettent aux parents de l'aider à prendre des décisions. Par exemple, dans la phase d'investigation, le parent peut compléter une liste des comportements à améliorer chez son enfant (Gaudreau et Duchaine, 2021). Ainsi, ce type d'outil correspond au troisième type de participation à soutenir chez les parents de la théorie d'Epstein (2002), soit de faire partie du processus de décisions qui concerne son enfant. Ainsi, l'ensemble des outils de la trousse *JMP* se retrouve en toute cohérence avec les recommandations de la théorie d'Epstein (2002) pour faciliter le partenariat-école-famille.

2.4 Le modèle écosystémique

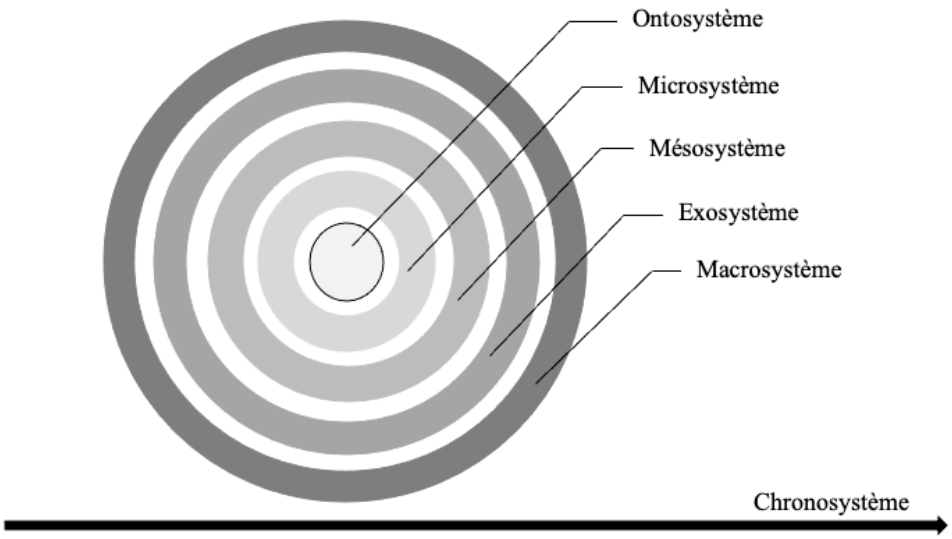
Pour terminer la présentation du cadre conceptuel et théorique de ce chapitre, une synthèse du modèle écosystémique est présentée et illustrée (Figure 2.2). En effet, ce modèle sera utile lors de la présentation des résultats puisqu'il permettra de classer l'ensemble des propos rapportés par les parents dans les milieux de vie qui les entourent. De plus, à la suite de l'analyse des résultats, des recommandations ciblées, tant pour la famille que pour l'école, seront présentées.

Conçu par Urie Bronfenbrenner (1917-2005), le modèle écosystémique est basé sur l'approche écologique et soutient que le développement de la personne se produit par le biais d'interactions qui surviennent au fil du temps entre la personne et les contextes dans lesquels elle se trouve (Bronfenbrenner, 1979). Cette théorie repose sur l'idée que l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979). Par le fait même, la personne se trouve au centre du système qui construit son environnement. Celui-ci se construit, à son tour, en influençant la construction de la personne elle-même (Rosa et Tudge, 2013). Ainsi pour mesurer l'ensemble de l'influence de l'environnement sur la personne, Bronfenbrenner a établi une taxonomie des environnements. L'auteur les identifie selon les sphères de la personne. Tout d'abord, l'ontosystème désigne l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des vulnérabilités ou des déficits innés ou acquis d'une personne. Il est alors possible de faire référence au tempérament, à l'âge, au sexe et aux problèmes de santé du parent (Bronfenbrenner, 1979). Ensuite, le microsystème se rapporte à l'endroit dans lequel la personne évolue et comporte les activités, les rôles, les milieux qu'elle y rencontre ainsi les interactions avec ces personnes. Le mésosystème fait, pour sa part, référence aux interactions possibles entre les différents milieux de vie de la personne et les interactions entre les personnes issues de ces différents milieux de vie. Ces relations peuvent aussi prendre en compte un certain nombre de formes supplémentaires, par exemple d'autres personnes qui participent activement aux deux environnements. Quant à lui, l'exosystème consiste en un ou plusieurs environnements qui n'impliquent pas la personne directement, mais qui peut l'affecter (influence indirecte sur l'individu). Le macrosystème fait référence à l'influence des systèmes d'ordre inférieur (micro, méso et exo)

qui existent ou qui pourraient exister concernant les caractéristiques culturelles et politiques. Par exemple, cela pourrait être l'influence des politiques actuellement mises en place (Massé et al., 2020). Finalement, Bronfenbrenner termine son modèle en ajoutant le chronosystème qui correspond à la chronologie des évènements vécus ainsi que les effets des évènements stressants ou les transitions écologiques de l'individu (Massé et al., 2020, p. 12). La figure 2.2 présente une adaptation du schéma du modèle écosystémique qui permet de comprendre de manière visuelle comment chacun des systèmes interviennent ensemble. De plus, ce modèle sera d'autant plus pertinent lors de l'analyse des résultats de la présente étude.

Figure 2.2.

Adaptation du schéma du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)



2.5 Objectifs de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer les facteurs d'influence de la participation parentale à la démarche du PI à partir des expériences des parents ayant utilisé ou non, la trousse *JMP*. Plus spécifiquement, il poursuit les objectifs suivants : 1) Identifier les facteurs qui facilitent la participation des parents à la démarche du PI de leur enfant; 2) Identifier les facteurs qui entravent la participation des parents à la démarche du PI de leur enfant; 3) Documenter les effets perçus des mesures de soutien (p. ex., les outils J'ai MON

plan !) offertes aux parents pour favoriser leur participation à la démarche du PI de leur enfant. Ces objectifs seront poursuivis en se basant sur des témoignages de parents d'élèves présentant des difficultés d'adaptation et ayant participé à plusieurs démarches de PI avec ou sans l'aide des outils de la trousse *JMP* destinée aux parents, les recommandations formulées au terme de ces analyses permettront de mieux comprendre le vécu des parents et d'ainsi mieux répondre à leurs besoins quant aux rencontres de PI.

Chapitre 3. Article scientifique

La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention d'élèves en difficulté d'adaptation

Jeanne Chouinard, Nancy Gaudreau et Line Massé

Article publié dans la *Revue hybride en éducation* et accepté le 30 octobre 2023.

Résumé

Le plan d'intervention (PI) constitue un outil de planification mis en place pour favoriser la réussite des élèves présentant des difficultés d'adaptation. Dans cette optique, la participation des parents est attendue de la part de l'école. Quelle forme celle-ci prend-elle ? Quels facteurs facilitent ou entravent la participation parentale ? Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative menée au Québec auprès de 29 parents d'élèves présentant des difficultés d'adaptation. Les analyses réalisées permettent de dégager certaines recommandations pour favoriser une plus grande participation des parents à la démarche du PI de leur enfant.

Mots-clés : plan d'intervention, parent, élèves présentant des difficultés d'adaptation, partenariat-école-famille.

Contexte de réalisation de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de plus grande envergure visant à expérimenter l'approche et les outils de la trousse *J'ai MON plan !* (*JMP*) en milieu scolaire. Celui-ci avait pour objectif de favoriser la participation active de toutes les personnes impliquées dans le PI. La présente recherche se penche sur la participation parentale à la

démarche du PI en documentant les facteurs qui facilitent et ceux qui entravent leur participation.

Problématique

Depuis plus de 40 ans, le système d'éducation québécois s'intéresse aux approches permettant de favoriser l'inclusion des élèves en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA) dans les classes. Les politiques d'adaptation scolaire ont permis d'offrir des balises quant à la manière d'offrir les services aux élèves HDAA, dont le PI. Historiquement, l'apparition du PI découle de la Loi sur l'instruction publique (art. 96.14) qui demande aux directions d'école de préciser les orientations des services pour les élèves handicapés ou en difficulté (MEQ, 2004).

Comme soulevé dans plusieurs études, la participation des parents à l'école est indispensable pour la progression et la réussite scolaire des élèves PDA (Desbiens et al., 2020). Elle apparaît primordiale dans la mise en place des interventions auprès des élèves qui ont des PI. Toutefois, bien que les PI se soient révélés des outils précieux pour faciliter la collaboration entre le parent et le milieu scolaire (Goupil, 2007), plusieurs enjeux y sont rattachés.

En plus des difficultés observées liées à l'implantation des PI en milieu scolaire, il ressort des écrits que les émotions vécues par les parents lors des rencontres de PI sont plutôt négatives (Esquivel et al., 2008). Des auteurs notent également que la participation des parents durant les rencontres de PI est plutôt passive étant donné que le personnel enseignant et administratif exerce un contrôle considérable (Blackwell et Rossetti, 2014; Fish, 2008; Garriott et al., 2001; Lo, 2008; Martin et al., 2004; Ruppar et Gaffney, 2011; Salas, 2004; Wagner et al., 2012; Zeitlin et Curcic, 2014). Ainsi, la participation des parents est souvent limitée à écouter les informations du personnel enseignant et à signer les documents (Childre et Chambers, 2005).

Cette recherche entend apporter un éclairage sur les perceptions des parents quant à leur participation au PI de leur enfant. Plus précisément, elle vise à mieux comprendre ce qui

favorise et ce qui entrave la participation des parents. Les principales questions de recherche sont : 1) Quels sont les facteurs qui favorisent la participation des parents d'élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA) à la démarche d'établissement du PI de leur enfant ? 2) Quels sont les facteurs qui entravent la participation des parents d'élèves PDA à la démarche d'établissement du PI de leur enfant ? 3) Comment les outils de la trousse *J'ai MON plan !* permettent-ils de soutenir la participation parentale au processus d'établissement des PI des élèves présentant des difficultés d'adaptation ?

Cadre conceptuel

Le PI se définit comme un « outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté » (Goupil, 1991, p. 11). Lorsque les mesures usuelles sont jugées insuffisantes pour soutenir les apprentissages et la réussite de l'élève, les directions d'école ont le devoir de produire un PI pour tous les élèves ayant des besoins particuliers (Gouvernement du Québec, 2021).

Le terme « difficulté d'adaptation » (DA) englobe tant les élèves qui présentent des difficultés sur les plans social, émotionnel et comportemental à l'école. Cette inclusion s'inscrit dans une démarche non catégorielle, comme souhaité par le système scolaire québécois. Pour cette raison, le terme « présentant des difficultés d'adaptation » (PDA) sera préconisé dans le présent article.

De plus, la trousse *JMP !* a été développée dans le cadre d'un projet de recherche visant à outiller les différents acteurs du PI afin de favoriser leur participation active à la démarche d'établissement du PI. La trousse comprend plus de 170 outils destinés aux élèves, personnels enseignants, personnels des services complémentaires, directions d'école, autres membres du personnel éducatif (p. ex., éducatrices des services de garde) et aux parents. Parmi ceux-ci, 37 d'entre eux sont dédiés aux parents et sont classés selon les quatre phases du PI. Les outils permettent de fournir des informations aux parents et de les aider à participer au processus de prise de décisions.

Comme stipulé dans les écrits scientifiques (Weishaar, 2010) et dans les politiques mises en place par les différentes instances de l'éducation (MEQ, 2004), les parents doivent être des partenaires égaux quant aux décisions prises par le personnel scolaire à l'égard de leur enfant. Epstein et ses collaborateurs (2002) soulèvent plusieurs raisons pour développer un partenariat entre l'école, la famille et la communauté. Ce partenariat peut notamment permettre de bonifier les programmes scolaires, de fournir des services et un soutien aux familles, d'accroitre les compétences des parents et d'aider le personnel enseignant dans leur travail.

Ainsi, l'accompagnement reçu par les parents dans la démarche de PI est très variable d'une école à l'autre (Ridgley, 2014). En effet, rien n'est prescriptif dans le développement d'un PI. Pour aider les milieux scolaires à mieux accompagner les parents, une équipe de recherche, en collaboration avec des professionnels issus de plusieurs milieux scolaires québécois, ont codéveloppé la trousse *JMP* visant à favoriser l'autodétermination des élèves PDA et l'implication active de tous les acteurs du PI. Parmi les outils de la trousse, 37 ont été conçus spécifiquement pour les parents afin de les aider à participer activement à chacune des phases du PI (Gaudreau et al., 2021).

Pour faciliter la compréhension et l'analyse des résultats concernant les facteurs qui facilitent et qui entravent la participation des parents au PI de leur enfant, il s'est avéré pertinent de se pencher sur un modèle offrant une vision holistique de la situation du parent. Le modèle écosystémique développé par Bronfenbrenner (1979) offre cette possibilité puisqu'il permet d'analyser le développement humain comme étant une résultante des interactions entre la personne (le parent) et de son environnement. Ce modèle prend en compte six systèmes lors de l'évaluation de la situation de la personne. Dans le cadre de cette recherche, trois de ces systèmes ont été utilisés pour soutenir le cadre interprétatif des propos recueillis : l'ontosystème, du parent, soit l'ensemble de ses caractéristiques, de ses états, de ses forces et de ses vulnérabilités, le microsystème du parent faisant référence à l'ensemble de ses activités et de ses rôles au sein de la famille, le microsystème école référant aux pratiques usuelles d'établissement du PI et le mésosystème école-famille qui comprend les interrelations entre

le milieu scolaire et le milieu familial de l'élève, plus spécifiquement aux pratiques de communication et de collaboration famille-école.

Méthodologie

Pour réaliser cette recherche, une méthodologie qualitative a été préconisée afin de recueillir le vécu des parents. Plus précisément, pour assurer une cohérence des connaissances produites, une approche qualitative phénoménologique a été retenue puisque l'objectif de cette recherche est de comprendre les expériences d'un groupe de personnes vivant une situation similaire, soit la participation au PI (Creswell et al., 2018). Avant toute chose, une approbation de l'éthique a été obtenue par le comité sectoriel d'éthique de la recherche en psychologique et en sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ainsi, la collecte de donnée a été effectuée entre le mois de mai et octobre 2022. Des entrevues téléphoniques ont été réalisées à l'aide d'un questionnaire d'entretien semi-dirigé détaillé abordant trois principaux thèmes : 1) les perceptions des parents concernant les PI ; 2) la perception de la participation parentale au PI ; 3) les pistes de solutions possibles d'être identifiées par le parent.

Participants

Cette recherche a été menée auprès de 29 parents d'élèves PDA issus de 11 écoles différentes de la région du Québec, et pour qui un PI a été mis en place à l'école. Les parents ont été recrutés par un courriel d'invitation à participer à la recherche qui a été envoyé par le secrétariat de leur école. Avant d'envoyer l'invitation, la direction des centres de services scolaires et le comité de parents de l'école ont été informés de la présente étude. De ce nombre, certains ont eu l'opportunité d'utiliser les outils de la trousse *JMP,* tandis que les autres parents n'y ont pas eu accès. Le tableau 3.1 présente les principales caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon.

Tableau 3.1. Caractéristiques des parents qui ont pris part à l'étude

Caractéristiques		Parents du groupe *JMP*	Autres parents	Total
Nombre		18	11	29
Genre	Femme	15	9	25
	Homme	2	2	4
Nb de participations à une rencontre de PI				M = 3,82
Ordre scolaire de leur enfant	Primaire	11	7	18
	Secondaire	7	4	11

Méthode de collecte et d'analyse

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'entretiens téléphoniques individuels enregistrés et retranscrits dans *Word*. Les verbatims ont ensuite été intégrés au logiciel *NVivo* pour être analysés selon une catégorisation thématique mixte. Les catégories ont été choisies en fonction des thèmes du canevas d'entretien, tout en respectant les éléments du cadre théorique qui ont été énoncés précédemment. De surcroit, la stratégie d'analyse a permis de créer et développer une arborescence ainsi que d'identifier les sous-thèmes pertinents à considérer lors de l'analyse.

L'analyse des résultats a permis de structurer l'analyse en fonction des cinq étapes proposées par Creswell et al. (2018) soit de 1) gérer et organiser les données; 2) lire et annoter les données; 3) coder les données; 4) interpréter les résultats et 5) représenter les résultats. Finalement, pour assurer la confidentialité des parents qui ont pris part à l'étude, l'ensemble des parents ont été identifiés par une série de chiffres. Le premier chiffre indique le code du parent, le deuxième indique le sexe du parent (1 = femme et 2 = homme), le troisième indique l'ordre scolaire de l'enfant (1 = primaire, 2 = secondaire, 3 = collégial) et finalement, le dernier chiffre indique l'accès ou non aux outils de la trousse *JMP* (1 = oui et 2 = non).

Résultats

L'analyse des entretiens individuels a permis de dégager des facteurs qui facilitent ou qui entravent la participation des parents au PI de leur enfant. Ces facteurs ont été catégorisés en fonction du modèle écosystémique présenté précédemment, soit selon les facteurs ontosystémiques, microsystémiques et mésosystémiques.

Facteurs associés à l'ontosystème

L'ontosystème désigne l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des vulnérabilités ou des déficits innés ou acquis d'une personne (ex. tempérament, âge, sexe, problèmes de santé du parent, etc,). (Bronfenbrenner, 1979).

Facteurs ontosystémiques qui facilitent la participation

Tout d'abord, les parents affirment que leur attitude lors de la rencontre du PI influence leur participation à cette dernière.

> « J'ai toujours essayé d'être assez très collaborative parce que justement c'est quand on n'est pas collaboratif, quand on arrive avec une attitude assez rébarbative, les gens, ils vont pas… comment je pourrais dire ça… pour que les intervenants des autres parties s'impliquent, il faut qu'ils voient qu'on est avec eux (P.3.1.2.2). »

La participation parentale serait également influencée par le niveau de connaissances du PI de son enfant. Certains parents ajoutent avoir cherché de l'information concernant son fonctionnement de sorte à mieux participer aux rencontres de PI. D'autres affirment s'être renseignés sur leurs recours en lien avec le PI.

> « Ah bien ma participation justement j'ai été obligée d'aller chercher beaucoup d'infos en arrière pour être capable de répondre et d'être proactive et dire faites attention à ça (P.1.1.1.2). »

> « Maintenant je sais qu'il existe des recours, on peut aller aussi au protecteur de l'élève […], pour s'assurer que justement le plan d'intervention soit suivi, c'est vraiment important (P.2.1.2.2). »

Les expériences passées de participation au PI permettraient aux parents d'être davantage en mesure de comprendre son fonctionnement. Cela les aiderait à exprimer leur accord ou leur désaccord vis-à-vis des interventions proposées.

> « Oui, oui parce qu'un moment donné, les premiers temps, tu ne connais pas ça, ça fait que tu écoutes, mais plus le temps avance, mais plus que le plan d'intervention, plus tu peux discuter, puis tu peux argumenter sur certains points que peut-être que tu trouves que tu es d'accord ou pas d'accord avec le plan d'intervention. C'est pour ça que les premiers plans avec l'école on n'y allait pas avec notre enfant parce qu'on voulait s'assurer que c'était compris de part et d'autre (P.11.2.3.2). »

Facteurs ontosystémiques qui entravent la participation

A priori, certains parents ont soulevé vivre de l'anxiété concernant l'importance accordée au PI, puisque celui-ci est garant de la réussite de l'enfant.

> « Ben étant de nature anxieuse, c'est sûr que j'étais toujours nerveuse là, mais j'essayais de pas le démontrer. Pour pas que mon garçon lui-même ne se mette à l'être, parce que je trouve ça vraiment important le plan intervention, parce que c'est quand même assez garant de la réussite ou non, pas juste de la réussite scolaire là (P.2.1.2.2). »

L'âge et l'occupation du parent peuvent aussi entraver la participation parentale. En effet, un parent rapporte être un jeune parent aux études, ce qui compliquerait sa participation au PI de son enfant.

> « On a été quand même beaucoup chargé de notre côté. On est des jeunes parents aux études avec un enfant, au niveau personnel et tout, ça l'a quand même été assez compliqué (P.23.2.1.2). »

Facteurs associés aux microsystèmes famille et école

Le microsystème se rapporte à l'endroit dans lequel la personne évolue et comporte les activités, les rôles ainsi les relations que la personne entretient dans ce milieu. (Bronfenbrenner, 1979).

Facteurs microsystémiques qui facilitent la participation

Pour certains parents, le fait d'observer leur enfant s'impliquer dans la démarche de son PI a eu un effet positif sur leur propre participation.

> « Je vois que mon enfant est très satisfait de ça, il était capable de nommer les choses, de s'exprimer davantage, j'ai senti que pour lui que ça prenait une place, qu'il faisait attention aux moyens à mettre en place, comparativement à avant (P.13.1.1.1). »

Sur le plan des pratiques du milieu scolaire, lorsque le PI est utilisé comme un outil de travail, le degré de satisfaction des parents augmente puisque cela les amène à voir le PI comme un outil permettant de documenter les comportements de l'enfant et de s'entendre sur le fonctionnement des interventions mises en place pour l'enfant et la famille.

> « Le plan d'intervention pour moi ça a été de documenter les limitations, puis de s'entendre sur une façon de fonctionner en fait sans être obligé d'y aller à la pièce, c'est-à-dire autant que possible d'avoir en main un guide ou un point de repère par rapport au fonctionnement (P.9.1.2.2). »

Certains parents ayant utilisé l'approche *JMP* ont témoigné que les pratiques du personnel d'intervention et leur attitude positive envers l'élève et sa démarche de PI ont eu une influence positive sur leur participation.

> « Donc cette année, je dirais que c'était différent c'est une espèce de soulagement, la prise en charge de mon enfant, de son propre plan d'intervention et la mobilisation de tout le personnel de l'école a fait en sorte que j'avais plus l'impression d'aller à une discussion qu'à une séance de reproches (P.20.1.1.1). »

Par ailleurs, les parents accordent une grande importance au respect du PI. En effet, la majorité affirme avoir davantage tendance à participer aux rencontres de PI lorsque celui-ci est respecté. Certains parents ayant expérimenté la trousse *JMP* affirment avoir davantage entendu parler du PI avec cette approche que par les années passées et que cela leur a permis de mieux comprendre son contenu, son utilisation et son suivi.

> « Bien, c'est sûr que cette année, on dirait que j'en ai beaucoup plus entendu parler, plus expliqué, ça m'a été plus présenté en détail. Je dirais que oui les autres années, il avait une présentation du plan d'intervention sans mon enfant, avec la direction d'école et tout ça, mais il n'avait pas autant de suivi, c'était peut-être

> un peu moins élaboré, il n'y avait pas autant des descriptions au niveau des objectifs, de ce qui se passait, les défis. C'était plus une énumération de comportements non acceptés, et ce qui était mis en place à chaque fois que ça pourrait arriver. Donc cette année, je dirais qu'il a plus de détails, plus de contenu, c'est plus facile à comprendre, plus facile à suivre et plus de suivis (P.12.1.1.1). »

Facteurs microsystémiques qui entravent la participation

Selon un parent, la manière dont les parents vivent et négocient avec les difficultés comportementales de leurs enfants peut être associée à des jugements de la part du personnel scolaire qui auraient pour effet d'entraver leur participation.

> « […] des fois, même souvent, je me sentais très jugée parce que très souvent comme j'étais monoparentale la majorité du temps, c'était moi le méchant parent qui étais la cause de tous les problèmes de mes enfants. La situation familiale faisait que mes enfants étaient tous croches, puis j'étais le parent qui avait comme un échec dans sa vie qui faisait que ses enfants étaient croches (P.3.1.2.2). »

Des parents ont également mentionné que certaines pratiques du milieu scolaire nuisent à leur participation, notamment lorsque les interventions semblent ne pas accorder d'importance au PI et à sa mise en œuvre.

> « Ben je vous dirais qu'il y a moins de suivis présentement là. Ils nous demandent de signer par courriel le plan d'intervention. Tu sais moi, c'est un peu comme une routine, un courriel que tu envoies à tes assurances chaque année-là, mais tu sais les profs le savent qu'il faut qu'il soit assis en avant, qu'il est distrait, tatata… qu'il a besoin de plus de temps. Je pense que ça s'arrête beaucoup là. Ils ne font pas tant d'affaires que ça (P.8.1.2.2). »

Pour certains parents, un sentiment de méfiance s'installe lorsque le respect du PI est peu assuré par l'école. À cet égard, un parent mentionne qu'il estime que les moyens inscrits dans le PI sont changés trop fréquemment ou qu'ils ne sont simplement pas mis en œuvre. Cela a alors pour effet de faire perdre de la crédibilité au PI.

> « […] des fois j'étais comme un peu cynique en sachant que bon certains, en fait, la plupart des outils déployés, le jeune n'adhère pas à ça, refuse de le faire ou il ne veut pas être stigmatisé, ce qui fait qu'il ne veut pas appliquer ça. […], mais souvent un peu cynique parce que d'une année à l'autre c'était toujours à refaire

> finalement y'a jamais rien qui était appliqué, donc finalement tu sais, j'ai tout le temps gardé espoir qu'un moment donné ça serve, mais soit mon fils n'était pas capable ou il n'était pas intéressé à utiliser les outils (P.9.1.2.2). »

Par ailleurs, d'autres parents mentionnent avoir perçu une différence entre le primaire et le secondaire pour la mise en œuvre du PI de leur enfant. D'après leur témoignage, le PI était moins respecté au secondaire.

> « Mais au secondaire j'ai trouvé qu'il avait un gros clash par rapport au plan d'intervention parce qu'il y a plusieurs professeurs, il en a qui ne suivent pas le plan d'intervention, il y en a qui s'en foutent complètement, excusez, mais il y a des professeurs qui ne le respectaient pas, ils en avaient qui ne l'avaient même pas lu (P.15.1.2.1).

Plusieurs parents ont aussi nommé le besoin de devoir constamment insister pour avoir des services pour leur enfant, les amenant à toujours être en demande envers l'école de leur enfant qui semble ne pas être disponible pour répondre à leurs besoins.

> « Le manque de disponibilité flagrant des intervenants n'aide pas au processus (P.7.2.1.2). »

Enfin, la formation du personnel d'intervention qui participe au PI a été nommée comme étant un enjeu quant à la participation des parents. Un parent note que ces personnes étaient au courant du PI. Il sera ainsi possible de comprendre que la reconnaissance du parent d'une meilleure qualité du contenu revient à reconnaître une meilleure formation du personnel d'intervention.

> « Comme je vous disais au départ, les premières années c'était comme on dirait qu'on faisait oui un travail, on le mettait sur papier, on le signait, puis on dirait qu'après ça c'était oublié. Je recevais dans son bulletin qui disait que X parle beaucoup, a beaucoup d'énergie, fait des bruits de bouche et dérange en classe, mais c'est parce qu'il est Gilles de la Tourette, puis on avait mis dans son « chose » ce qu'il faut qu'il fasse pour ça. Mais maintenant, c'est vraiment consigné, puis c'est appliqué, puis chaque intervenant de l'école est au courant du plan d'intervention (P.2.1.2.2). »

Facteurs associés au mésosystème famille-école

Le mésosystème fait référence aux interactions possibles entre les différents milieux de vie de la personne. Ces relations peuvent aussi prendre en compte un certain nombre de formes supplémentaires, par exemple d'autres personnes qui participent activement aux deux environnements. (Bronfenbrenner, 1979).

Facteurs mésosystémiques qui facilitent la participation

Pour un des parents de l'étude, le PI est un moment d'échange entre les parents et l'école de sorte à trouver des solutions gagnantes pour l'enfant. Un autre parent soulève aussi que sa participation au PI est liée à l'accompagnement du corps enseignant concernant les problèmes vécus par son enfant. Le climat des rencontres est un autre facteur de participation mentionné par des parents interrogés. L'un d'eux rapporte avoir vécu des rencontres positives axées sur la recherche de solution, ce qui lui faisait sentir que des actions étaient réellement entreprises.

> « […] c'est une expérience vraiment positive j'ai senti qu'on était bien accompagné, puis qu'on avait vraiment à cœur de trouver des solutions, des stratégies surtout pour aider mon enfant dans son cheminement (P.31.1.1.1). »

> « Il y a plusieurs facteurs qui sont impliqués, parce que dans le fond, c'est vraiment efficace, on avait des recommandations de ses enseignants, de ce qu'eux ils voyaient, des autres intervenants de l'école, plus nos observations à nous. C'est comme faire un *brainstorming* de tout ça, puis de trouver la combinaison gagnante (P.23.2.1.2). »

Pour plusieurs parents ayant utilisé les outils *JMP,* cette approche a été perçue comme leur offrant un guide, un plan d'action collectif.

> « C'est sûr que le fait que d'avoir eu le programme *JMP,* je pense que ça a donné un guide pour toutes les parties, autant pour l'école que pour nous et pour notre enfant. Je pense que c'est ce guide-là qui a permis d'avoir un plan plus élaboré pis qu'on ait plus de suivi (P.12.1.1.1). »

L'approche *JMP* a aussi permis d'établir une plus grande communication entre l'école et la famille.

> « Ben ils nous ont remis la documentation, celle du parent et celle de l'enfant. On avait des communications quand même régulières sur qui s'en venait, sur qu'est-ce qui allait se passer, sur qu'est-ce qu'ils nous suggéraient de lire, de compléter certaines parties du document. Donc c'est pas mal ça qui nous a permis de nous préparer (P.12.1.1.1). »

Certains parents qui ont expérimenté la trousse *JMP* rapportent qu'étant donné que cette approche laisse une plus grande place à la participation de l'enfant, cela a pour effet de motiver davantage le parent à participer en raison de la progression de son enfant dans sa démarche de PI. Cela permet aussi au parent de voir tout le personnel motivé au processus de PI, ce qui le stimule à son tour à participer davantage.

> « J'aime ça qu'on fasse bouger les choses… Là, j'aimais l'approche, là on a ça pis tout le monde participe, c'est ça aussi participer parce que j'aime ça aussi faire avancer les choses (P.28.1.2.1). »

Pour plusieurs parents, les échanges fréquents avec l'équipe-école facilitent la mise en place du PI et permettent d'être davantage en prévention quant aux comportements de l'enfant observés à l'école. Un des parents qui a expérimenté la trousse *JMP* ajoute que la qualité de la communication entre l'école et la maison s'est améliorée depuis que son enfant participe activement à son PI.

> « Je suis très satisfaite en ce sens avec la communication avec toutes les personnes du personnel, aidant, soignant, enseignant, j'avais l'impression que c'était plus fluide parce que mon enfant participait à ce plan-là cette année (P.20.1.1.1). »

De plus, l'utilisation d'un langage commun facilite la participation générale et fait en sorte que les parents se sentent davantage au cœur de l'action.

> « Au niveau des rencontres les gens étaient tous là, ils étaient tous présents, on parle toute du même langage, tout le monde est au courant. Donc, c'est sûr que dans ce temps-là c'est intéressant (P.28.1.2.1). »

Facteurs mésosystémiques qui entravent la participation

Une mère qui a expérimenté la trousse *JMP* rapporte s'être sentie émotionnellement chargée, ce qui est venu empêcher sa participation au PI de son enfant. Ce parent a ressenti beaucoup

d'émotions étant donné que le PI de son enfant n'avait pas été respecté à l'automne précédent la rencontre, soit avant l'expérimentation de la trousse *JMP.* Cette mère s'est alors retirée de la démarche de PI et a confié cette responsabilité au père.

> « Par la suite, accompagner aussi les profs dans l'interprétation des problèmes c'est-à-dire connaissant mon enfant … d'être capable mettons de dire comme " ah non, ça fonctionnera pas" ou "ça j'ai peu de chances" ou "ça oui, ça c'est gagnant". De donner mon point de vue sur la pertinence des outils qui étaient proposés, puis par la suite, de constater que finalement il y avait rien qui était jamais fait (P.9.1.2.2). »

La communication entre le personnel scolaire et les parents lors de la rencontre du PI vient aussi affecter leur perception de leur contribution à la rencontre du PI. Certains parents ont l'impression que le personnel scolaire ne prend pas en compte leur expertise parentale et se fie seulement à leurs propres connaissances de l'enfant. Finalement, l'un des parents rapporte que l'école ne semblait pas savoir où aller et comment s'y prendre lors de la rencontre de PI.

> « Et des fois, ils ont l'air encouragés, mais on en sort et il arrive rien, fait que je me sentais plus ou moins bien en confiance et j'ai l'impression que c'est eux qui savent quoi faire alors que nous à la maison, ben on voit des choses, on connait des choses, mais je me sentais coupé. Dans le fond, des fois ils ont pas l'air de savoir quoi faire, fait que là, on sait pas trop où on s'en va et comment (P.1.1.1.1). »

Le manque d'information quant au suivi de leur enfant peut générer de la déception chez les parents et entraver la qualité de la collaboration-école-famille. L'enjeu du roulement du personnel dans les écoles a pour effet d'accentuer ce facteur entravant puisque les nouvelles personnes qui interviennent ne connaissent parfois pas du tout le PI de l'enfant.

> « Si la communication ne passe pas avec l'école, si on ne travaille pas de pair avec l'école et les intervenants, le plan d'intervention, il prend le bord. Pas qu'il ne sert à rien, mais il faut être deux équipes, pour fournir dedans. Donc si la communication ne passe pas, le plan d'intervention ne fonctionne pas. C'est comme demander à un enfant de faire de la bicyclette, mais il n'a pas encore appris à pédaler (P.23.2.1.2). »

> « Je me rends compte aussi en parlant avec des intervenants que oups on change trois fois d'éducateurs dans la classe cette année et que le dernier n'a jamais lu son dossier, son plan d'intervention, alors à quoi ça sert. (P.1.1.1.1). »

De son côté, un parent mentionne ne pas avoir suffisamment d'informations de la part de l'école concernant les comportements de son enfant à l'école.

> « Je n'étais même pas au courant, personnellement j'ai trouvé ça difficile parce que je n'étais même pas au courant qu'il avait des problèmes à ce point-là à l'école. Fait que, peut-être faire ça un petit peu plus de façon personnelle. Expliquer un peu plus c'est quoi, pas nous garrocher ça. […] Ça l'a été un petit peu garroché comme on dit. Fait que oui peut-être préparer les parents et leur expliquer avant le plan (P.15.1.2.1). »

Pour certains parents, le fait que les PI soient souvent mis en place plus tard dans l'année scolaire constitue un facteur entravant. Ils mentionnent avoir dû faire des pressions sur l'école afin que le PI soit planifié dès le mois de septembre.

> « Je comprends que ce n'est pas facile de faire ça au mois de septembre, mais écouter moi quand mon fils a commencé le secondaire, c'est moi qui ai demandé un plan d'intervention tout de suite en partant. Même chose pour ma fille, j'ai été obligé de le demander aussi quand elle a commencé le secondaire, tout de suite en septembre. Je trouve que ça attend trop, rendu en novembre à mon avis ce n'est plus le temps de faire un plan d'intervention (P.15.1.2.1). »

Pour conclure la présentation des résultats et à des fins de synthèse, le Tableau 3.2 présente une sélection des principaux facteurs qui entravent et qui facilitent la participation des parents au PI de leur enfant en regard aux résultats énoncés plus hauts. Les facteurs sont ainsi classés selon les trois systèmes identifiés dans le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

Tableau 3.2.

Sélection des principaux facteurs qui entravent et qui facilitent la participation des parents au PI de leur enfant

	Facteurs qui facilitent	**Facteurs qui entravent**
Facteurs ontosystémiques	• Attitude collaborative des parents lors de la rencontre. • Expériences antérieures de PI qui favorisent une meilleure compréhension.	• Anxiété du parent. • Sentiment d'être jugé. • Émotions négatives vécues par le parent.

Facteurs microsystémiques école	• Utilisation du PI comme un outil permettant de documenter les comportements. • Utilisation du PI comme outil de concertation et de travail. • Motivation et engagement du personnel scolaire dans la démarche du PI a pour effet de motiver le parent.	• PI non suivi et implantation non respectée. • Suivi au fil des années mal ou pas assuré. • Grand nombre de personnes qui interviennent dans le PI et manque de suivi entre elles. • Roulement de personnel dans les écoles • Personnel scolaire limité et manque de disponibilité. • Manque de cohérence entre les intervenants scolaires.
Facteurs microsystémiques famille	• Participation de l'enfant à sa démarche de PI a pour effet de motiver le parent.	• Jugement de la part du personnel scolaire concernant le milieu familial difficile.
Facteurs mésosystémiques	• Communications plus fréquentes entre l'équipe-école. • Être pris au sérieux comme parent dans la démarche de PI. • Utilisation d'un langage commun, bien compris par tous.	• PI imposé aux parents. • Aucune prise en compte du point de vue du parent. • Manque de communication entre l'école et la famille. • Constant besoin d'insister pour obtenir des services pour son enfant. • Manque de transparence entre l'équipe-école et le parent.

Avancées

En regard aux résultats énoncés plus haut, des conclusions, appuyées par différentes recherches, peuvent être formulées pour répondre aux questions de recherche initiales.

Pour débuter, les facteurs ontosystémiques révèlent certains constats importants par rapport aux différentes expériences vécues par les parents. Celles-ci peuvent varier selon le contexte et l'accompagnement reçus. Ces conclusions rejoignent les propos des parents de l'étude de Zeitlin et Curcic (2014) qui décrit que le sentiment vécu par les parents peut parfois être

négatif, ce qui influence négativement leur participation au PI de leur enfant. L'anxiété et le sentiment de faire l'objet d'un jugement comme parent, faisant référence aux caractéristiques des parents, pouvant ainsi affecter la participation parentale. De surcroit, le manque de prise en compte du point de vue des parents entrave aussi leur participation. Cela a également été documenté dans quatre études recensées par Wolfe et Duran (2013). À l'inverse, certains facteurs comme l'expérience personnelle des parents se sont avérés facilitants. En effet, les parents qui ont déjà participé à d'autres PI expriment de savoir davantage à quoi s'attendre. Cette conclusion renforce l'importance d'aider le parent à se préparer aux rencontres de PI afin d'être en mesure de défendre plus facilement leur point de vue (Wilson, 2015).

Quant aux facteurs microsystémiques, le manque de respect dans l'application du PI est ressorti comme étant un élément susceptible de freiner la participation des parents. Dans cet esprit, des auteurs comme MacLeod et al. (2017), soulignent l'importance d'avoir la chance de réviser les objectifs du PI ou de contribuer à leur formulation avant la rencontre de PI. Ainsi, la mise en place du PI est une composante microsystémique à ne pas négliger du côté du personnel scolaire. De plus, pour ce qui est des facteurs microsystémiques familiaux, il en est ressorti que la participation des enfants au PI s'avérait un facteur facilitant, ce qui rejoint les propos des auteurs Sanderson et Rojas (2022).

L'observation des facteurs mésosystémiques permet de rendre compte de l'importance du lien de collaboration famille-école. En effet, les parents de cette étude identifient certains facteurs comme favorisant leur participation au PI de leur enfant, telle que la communication fréquente entre l'équipe-école. La communication est alors perçue comme une composante nécessaire pour développer une relation de confiance (Francis et al., 2016). À l'inverse, lorsque le PI est imposé aux parents et qu'il y a un manque de transparence entre l'équipe-école et le parent, la participation est entravée.

Finalement, les propos des parents ayant expérimenté les outils de la trousse *JMP,* nous incitent à croire que celle-ci permet d'offrir un soutien à la participation des parents au PI favorable à une implication active de leur part à la démarche du PI. Les parents concernés ont rapporté se sentir davantage inclus dans le processus et plus impliqués. Cette impression rejoint aussi celle des parents de l'étude de Bhroin et King (2020) qui rapporte que les parents

apprécient faire l'objet de considération, tant pour leur point de vue que pour les informations qu'ils peuvent transmettre, ce que permet la trousse *JMP*.

Cet article avait pour objectif de documenter les facteurs qui facilitent et ceux qui entravent la participation des parents à la démarche d'établissement des PI. Les résultats soulignent l'importance d'informer et d'outiller les parents afin que ceux-ci puissent participer à cette démarche et soutenir leur enfant dans sa réussite éducative. Les résultats montrent également que certaines pratiques ont pour effet d'entraver la participation parentale nuisant ainsi à l'établissement d'une bonne collaboration école-famille.

Références

Bhroin, O. N. et King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: A framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 38. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993

Blackwell, W. H. et Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *SAGE Open, 4*(2). https://doi.org/10.1177/2158244014530411

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Childre, A. et Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *The Journal of the Division on Developmental Disabilities, 40*(3), 217-233.

Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Première partie. Bilan. Analyse de la situation relative à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Ministère de l'Éducation.

Creswell, J. W., Poth, C. N. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4e éd.). SAGE.

Desbiens, N., Lévesques, J. et Olivier, E. (2020). La collaboration et l'établissement d'un partenariat-école-famille-communauté. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 123-138). Chenelière Éducation.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. et Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press, Inc.

Esquivel, S. L., Ryan, C. S. et Bonner, M. (2008). Involved parents' perceptions of their experiences in school-based team meetings. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 18*(3), 234-258. https://doi.org/10.1080/10474410802022589

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(1), 8-14. https://doi.org/10.3200/psfl.53.1.8-14

Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. H., Turnbull, A. P. et Gross, J. M. S. (2016). Building « Our School »: Parental perspectives for building trusting family-professional partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 60*(4), 329-336. https://doi.org//10.1080/1045988X.2016.1164115

Garriott, P. P., Wandry, D. et Snyder, L. (2001). Teachers as parents, parents as children: What's wrong with this picture? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 45*(1), 37-43. https://doi.org/10.1080/10459880109599814

Gaudreau, N., Duchaine, M. P., Bégin, J. Y., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M. F., Nadon, C., Bernier, V., Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É. (2021). *Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention. Cadre de référence. Faculté des sciences de l'éducation.* Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_v2/documents/J_ai_MON_plan/Outils_pour_plus_d_un_acteur/0_Toutes_ou_aucune_phases/TOUS.0.1_Cadres_de_reference.pdf

Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Gaëtan Morin.

Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5e éd.). Chenelière Éducation.

Gouvernement du Québec. (2021). *Loi sur l'instruction publique. Article 96.14*. http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3

Lo, L. (2008). Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(1), 21-27. https://doi.org/10.3200/psfl.53.1.21-27

MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M. et Radel, P. (2017). Rethinking the individualized education plan process: Voices from the other side of the table. *Disability & Society, 32*(3), 381-400. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1294048

Martin, J. E., Marshall, L. H. et Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children, 70*(3), 285-297. https://doi.org/10.1177/001440290407000302

Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2004). *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf

Ridgley, R. (2014). Exploring type and amount of parent talk during individualized family service plan meetings. *Infants and Young Children, 27*(4), 345-358. 10.1097/IYC.0000000000000021

Ruppar, A. L. et Gaffney, J. S. (2011). Individualized education program team decisions: A preliminary study of conversations, negotiations, and power. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 36*(1/2), 11-22. https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.11

Salas, L. (2004). Individualized educational plan (IEP) meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. *Journal of Latinos and Education, 3*(3), 181-192. https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0303_4

Sanderson, K. A. et Rojas, A. J. (2022). Parent perspectives on student IEP involvement. *Journal of Research in Special Educational Needs*. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12582

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H. et Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(3), 140-155. https://doi.org/10.1177/1044207311425384

Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(6), 207-210. https://doi.org/10.1080/00098650903505381

Wilson, N. M. (2015). Question-asking and advocacy by African American parents at individualized education program meetings: A social and cultural capital perspective. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 15*(2), 36-49.

Wolfe, K. et Duran, L. K. (2013). Culturally and linguistically diverse parents' perceptions of the IEP process: A review of current research. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 13*(2), 4-18. https://doi.org/10.56829/muvo.13.2.y452140732mlg231

Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight !'. *Disability & Society, 29*(3), 373-387. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493

Conclusion

Pour clore le présent mémoire, trois parties seront présentées. D'abord, une synthèse des deux premiers chapitres sera faite, puis il y aura un rappel des objectifs de la recherche, des résultats obtenus et des limites méthodologiques. Finalement, des pistes de recherche et d'intervention sont abordées.

Synthèse

La participation des parents à la scolarisation des enfants est primordiale puisqu'ils sont des acteurs incontournables pour développer le plein potentiel de leurs enfants (Asdih, 2012). Cela est encore plus vrai pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (HDAA) puisque la participation de leur parent contribue à leur réussite scolaire (Ma et al., 2015) et à leur adaptation (El Nokali et al., 2010). Toutefois, ce ne sont pas les seuls à exercer des responsabilités auprès des ÉHDAA. Les directions d'école ont, pour leur part, l'obligation, par la Loi sur l'instruction publique, d'établir un PI pour ces élèves, et ce, avec l'aide des parents (MEQ, 2004).

Néanmoins, bien que la participation des parents soit reconnue comme un facteur de protection chez les enfants, leur participation n'est parfois pas facilitée dans les processus de PI. En effet, l'expérience des parents est souvent négative. Certains rapportent un malaise ou une incompréhension par rapport à la pertinence de la rencontre (Stoner, 2015) ou voient leur relation avec les intervenants scolaires comme inégale (Zeitlin et Curcic, 2014). De plus, la position des parents se limite souvent à celle d'informateur, ce qui reflète l'idée qu'ils ne peuvent pas participer aux décisions qui concernent leur enfant (Hodge et Runswick-Cole, 2008). Ainsi, un sentiment de marginalisation dans la prise en charge de leur enfant apparaît puisque leurs idées sont souvent mises de côté (MacLeod et al., 2017).

Devant ces constats, il importe de réfléchir à des manières d'inclure les parents dans le processus de PI de leur enfant, ce que propose la trousse *JMP*. En effet, les outils présents dans la trousse permettent aux parents de recevoir de l'information et du soutien quant aux

décisions qui concernent leur enfant dans le processus du PI. La participation des parents pourrait être facilitée.

Objectifs, résultats et limites

La présente étude avait comme objectif de documenter les facteurs d'influence de la participation parentale à la démarche du PI. Plus précisément, en identifiant les facteurs qui favorisent et qui entravent la participation des parents à la démarche de PI de leur enfant et en documentant les effets perçus des mesures de soutien, soit les outils de la trousse « J'ai MON plan ! », offerts aux parents pour favoriser leur participation à la démarche de PI de leur enfant.

Lors de la réalisation de cette recherche, 29 parents ont été interrogés. Parmi ceux-ci, 18 parents ont expérimenté la trousse *JMP*. À partir de l'analyse d'entretiens semi-dirigés, il a été possible d'identifier dans les propos des parents des éléments présents dans le système scolaire et familial qui facilitait leur participation et ceux qui l'entravaient.

Les résultats de l'étude semblent démontrer que les parents peuvent vivre différentes expériences lors du PI de leur enfant et que celles-ci peuvent varier en fonction du contexte et de l'accompagnement qu'ils reçoivent. Dans le même sens que les parents interrogés dans l'étude de Zeitlin et Curcic (2014), le sentiment vécu par les parents lors des rencontres de PI est parfois négatif, ce qui vient freiner leur participation active. En effet, certains parents ont nommé ressentir de l'anxiété et une crainte d'être jugé comme parent. Le manque de suivi du PI et le non-respect des moyens qui y sont prévus sont aussi rapportés comme nuisant à la participation des parents. Au contraire, la communication fréquente entre l'équipe-école et les parents a été soulevée comme étant un facteur ayant favorisé leur participation. Par le fait même, la communication est alors perçue comme une composante nécessaire pour développer une relation de confiance (Francis et al., 2016). Ce résultat rejoint également un des six types de participation recommandés par Epstein et ses collaborateurs (2002) soit d'établir des voies de communication entre la maison et l'école. De surcroit, les parents ont noté que lorsqu'ils avaient une bonne compréhension du fonctionnement du PI, leur

participation y était facilitée. En favorisant une bonne compréhension du fonctionnement du PI, la trousse *JMP* s'avère donc un outil pertinent pour soutenir la participation des parents au PI et semble avoir favorisé leur participation active au PI. Les parents ont rapporté s'être sentis plus inclus et impliqués. Ainsi, ce facteur vient également rejoindre un autre type de participation recommandé par Epstein (2002) puisque les parents se sentent davantage inclus comme des partenaires dans les décisions de l'école. De plus, l'implication plus grande de l'enfant dans le processus de PI a eu des effets positifs sur la participation des parents en rendant le processus plus accessible (Sanderson et Rojas, 2022).

Bien que cette recherche présente des résultats pertinents, des limites sont tout de même observables. Tout d'abord, l'échantillon pourrait être revu de sorte à interroger davantage de pères. En effet, dans la présente recherche, 4 pères d'enfant présentant des difficultés d'adaptation comparativement à 25 mères ont été interrogés. Ainsi, d'autres facteurs facilitant et entravant particulièrement leur participation auraient pu être soulevés. Ensuite, une autre limite est que la saturation empirique n'a pas été atteinte. Cela est peut-être lié à la grande hétérogénéité dans l'échantillon. Par le fait même, un plus grand nombre de participants aurait peut-être permis d'atteindre cette saturation. Finalement, lors de l'analyse des résultats certains biais d'interprétation peuvent avoir été faits. Ainsi, il aurait été pertinent d'effectuer un accord inter-juge pour assurer une validation plus juste des résultats.

Pistes de recherche et d'intervention

À la lumière des résultats de ce mémoire, différentes avenues de recherches peuvent être considérées. En premier lieu, la considération du point de vue du personnel scolaire qui participe aux rencontres de PI avec les parents pourrait être étudiée. En effet, la considération de leur point de vue pourrait, tout d'abord, mettre en lumière leurs pratiques actuelles pour favoriser la participation des parents au PI ainsi que les facteurs qui limitent leur capacité à soutenir cette participation. Certains enjeux à considérer par les institutions scolaires pourraient ainsi être soulevés permettant ainsi de modifier les pratiques du personnel scolaire et de favoriser la relation école-famille. D'autres recherches de plus grande envergure qui s'appuient sur un devis de recherche quantitatif permettraient d'étudier les liens entre le

niveau de participation parentale au PI, la satisfaction parentale, la participation de l'élève et sur l'efficacité de la trousse *JMP*.

Enfin, la formation initiale et continue du personnel scolaire aurait avantage à accorder plus l'importance aux conditions de mise en œuvre des PI en s'assurant notamment d'outiller les acteurs scolaires dans ce domaine.

Bibliographie générale

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations,* (16), 34-52. https://doi.org/10.7202/1012800ar

Barnard-Brak, L., Davis, T., Ivey, J. K. et Thomson, D. (2009). Student IEP participation and parental satisfaction among adolescents with autism. *Journal on Developmental Disabilities, 15*(3), 48-54.

Beaman, R. et Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology, 20*(4), 431-446. https://doi.org/10.1080/713663753

Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L.-É. et Ouellet, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche du plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, Numéro spécial*, 46-49. https://revues.uqtr.ca/rfdi/index.php/1/article/view/462

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

Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54*(2), 349-368. https://doi.org/10.7202/1065662ar

Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F. et Vitaro, F. (2009). Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des enfants d'âge préscolaire : différences et similitudes. *Revue de psychoéducation, 38*(1), 15-43.

Bhroin, O. N. et King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: A framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 38. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993

Bigby, C. (2012). Social inclusion and people with intellectual disability and challenging behaviour: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 37*(4), 360-374. https://doi.org/10.3109/13668250.2012.721878

Blackwell, W. H. et Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now ? *SAGE Open, 4*(2). https://doi.org/10.1177/2158244014530411

Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International, 18*(3), 131-147. https://doi.org/10.5206/eei.v18i3.7630

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cavendish, W., Connor, D. J. et Rediker, E. (2017). Engaging students and parents in transition-focused individualized education programs. *Intervention in School & Clinic, 52*(4), 228-235. https://doi.org/10.1177/1053451216659469

Chan, K. K. S. et Lam, C. B. (2016). Parental maltreatment of children with autism spectrum disorder: A developmental-ecological analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 32*, 106-114. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.09.006

Charron, G. (2003). *Guide d'accompagnement pour les parents : le plan d'intervention.* Université de Sherbroke.

Cheatham, G. A., Hart, J. E., Malian, I. et McDonald, J. (2012). Six things to never say or hear during an IEP meeting. *Teaching Exceptional Children, 44*(3), 50-57. https://doi.org/10.1177/004005991204400306

Childre, A. et Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *The Journal of the Division on Developmental Disabilities, 40*(3), 217-233.

Cioè-Peña, M. (2020). Planning inclusion: The need to formalize parental participation in individual education plans (and meetings). *Educational Forum, 84*(4), 377-390. http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2020.1812970

Collier, M., Keefe, E. B. et Hirrel, L. A. (2015). Preparing special education teachers to collaborate with families. *School Community Journal, 25*(1), 117-136.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2015). *La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire*.

Commission scolaire de la Baie James. (2014). *Le rôle du parent lors du plan d'intervention*.

Commission scolaire de la Pointe-de-l'île. (2008). *Je participe à l'élaboration du plan d'intervention de mon enfant*.

Commission scolaire des Affluents. (2014). *Guide de préparation au plan d'intervention destiné aux parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*.

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Gouvernement du Québec.

Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203137079

DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press. https://doi.org/10.4324/9781315825632

Desbiens, N., Lévesques, J. et Olivier, E. (2020). La collaboration et l'établissement d'un partenariat-école-famille-communauté. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 123-138). Chenelière Éducation.

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et la famille : influence du style parental sur la réussite scolaire au secondaire* [Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval].

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

Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 203-230). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dsz.15

Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 61-74. https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3275

Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 32*, 208-217. https://doi.org/10.1037/h0087117

Dishion, T. J., Andrews, D. W. et Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*(1), 139-151. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00861

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. et Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*(5), 1244-1257. https://doi.org/10.2307/1130618

Dupaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L. et Vanbrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(5), 508-515. https://doi.org/10.1097/00004583-200105000-00009

El Nokali, N. E., Bachman, H. J. et Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x

Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share* (2e éd.). Corwin Press. https://doi.org/10.1177/003172171009200326

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

Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools* (2e éd.). Westview Press.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. et Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press, Inc.

Esquivel, S. L., Ryan, C. S. et Bonner, M. (2008). Involved parents' perceptions of their experiences in school-based team meetings. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 18*(3), 234-258. https://doi.org/10.1080/10474410802022589

Etscheidt, S. (2006). Behavioral intervention plans. *Pedagogical and Legal Analysis of Issues, 31*(2), 223-243. https://doi.org/10.1177/019874290603100202

Feinberg, E., Moses, P., Engiles, A., Whitehorne, A. et Peter, M. (2014). In the best interests of the child: Individualized education program (IEP) meetings when parents are in conflict. *Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE)*.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514-525. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013

Field, S. L. et Hoffman, A. S. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School and Clinic, 48*(1), 6-14. https://doi.org/10.1177/1053451212443150

Fish, W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education, 127*(1), 56-68.

Fishman, C. E. et Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2), 523-535. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4

Francis, G., Gross, J. M. S., Turnbull, R. et Parent-Johnson, W. (2013). Evaluating the effectiveness of the family employment awareness training in Kansas: A pilot study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38*(1), 44-57. https://doi.org/10.2511/027494813807046953

Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. H., Turnbull, A. P. et Gross, J. M. S. (2016). Building « Our School »: Parental perspectives for building trusting family-professional partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for*

Children and Youth, 60(4), 329-336. https://doi.org//10.1080/1045988X.2016.1164115

Francis, G. L., Regester, A. et Reed, A. S. (2019). Barriers and supports to parent involvement and collaboration during transition to adulthood. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 42*(4), 235-245. http://dx.doi.org/10.1177/2165143418813912

Friedman, M. (2003). *Autonomy, gender, politics*. Oxford University Press.

Gaudreau, N. et Duchaine, M. P. (2021). *Présentation de la trousse J'ai MON plan!*. Dans N. Gaudreau, L. Massé, J. Y. Bégin, M. F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.), *Trousse J'ai MON plan!* https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/

Gaudreau, N., Bernier, V., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F. et Verret, C. (2022). Le soutien à l'autodétermination : un appui à la participation des élèves présentant des difficultés comportementales dans l'établissement de leur plan d'intervention. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky, 6*(1), 73-91. https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51443

Gaudreau, N., Desbiens, N., Trépanier, N. S. et Massé, L. (2020). Le plan d'intervention, le plan de services et le plan de transition. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 363-375). Chenelière Éducation.

Gaudreau, N., Duchaine, M. P., Bégin, J. Y., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M. F., Nadon, C., Bernier, V., Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É. (2021). Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention - Cadre de référence. Dans N. Gaudreau, L. Massé, J. Y. Bégin, M. F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.), *Trousse J'ai MON plan!* https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/

Gauthier, Y. (2004). Plan d'enseignement individualisé dans les écoles de l'Ontario : analyse de cas des enfants surdoués et d'enfants en troubles d'apprentissage. *Brock Education, 13*(2). https://doi.org/10.26522/brocked.v13i2.47

Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Gaëtan Morin.

Goupil, G. (2004). *Les plans d'intervention, de services et de transition.* Gaëtan Morin.

Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5e éd.). Chenelière Éducation.

Goupil, G., Tassé, M., Mainguy, É., Horth, R., Lévesque, J.-Y. et Doré, C. (2000). Analyse des plans d'intervention personnalisés. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *11,* 46-49. https://revues.uqtr.ca/rfdi/index.php/1/article/view/537

Gouvernement du Québec. (2021). *Loi sur l'instruction publique. Article 96.14*. http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3

Hastings, R. P. et Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*(1), 115-127. https://doi.org/10.1177/0143034303024001905

Hauser-Cram, P. et Woodman, A. C. (2016). Trajectories of internalizing and externalizing behavior problems in children with developmental disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(4), 811-821. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0055-2

Hebel, O. et Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education, 29*(3), 58-68.

Hedeen, T., Peter, M., Moses, P. et Engiles, A. (2013). *Individualized education program (IEP)/Individualized family service plan (IFSP) facilitation: Practical insights and programmatic considerations*. https://www.cadreworks.org/sites/default/files/resources/IEPIFSPFacilInsightsJAN2013_0.pdf

Hodge, N. et Runswick-Cole, K. (2008). Problematising parent-professional partnerships in education. *Disability & Society, 23*(6), 637-647. https://doi.org/10.1080/09687590802328543

Howes, C., Hamre, B. K., Pianta, R. C., Howes, C., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2012). *Effective early childhood professional development: Improving teacher practice and child outcomes*. Paul H. Brookes Publishing.

Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.7202/1016859ar

Jung, A. W. (2011). Individualized education programs (IEPs) and barriers for parents from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Diversity and Special Education*, 21-25.

Katz, I., Madjar, N. et Harari, A. (2015). Parental support and adolescent motivation for dieting: The self-determination theory perspective. *The Journal of Psychology, 149*(5), 461-479. https://doi.org/10.1080/00223980.2014.903890

Kyzar, K. B., Brady, S. E., Summers, J. A., Haines, S. J. et Turnbull, A. P. (2016). Services and supports, partnership, and family quality of life: Focus on deaf-blindness. *Exceptional Children, 83*(1), 77-91. https://doi.org/10.1177/0014402916655432

Lake, J. F. et Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education, 21*(4), 240-251. 10.1177/074193250002100407

Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 77*(1), 139. https://doi.org/10.3917/nras.077.0139

Lee, J.-S. et Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*(2), 193-218. https://doi.org/10.3102/00028312043002193

Lindsay, A. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Journal of Experimential Education, 25*, 254-255.

Lo, L. (2008). Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(1), 21-27. https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.21-27

Lo, L. (2012). Demystifying the IEP process for diverse parents of children with disabilities. *Exceptional Children, 44*(3), 14-20. 10.1177/004005991204400302

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. et Yuan, J. (2015). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review, 28*(4), 771-801. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1

MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M. et Radel, P. (2017). Rethinking the individualized education plan process: Voices from the other side of the table. *Disability & Society, 32*(3), 381-400. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1294048

Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L. et Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children, 72*(2), 187. https://doi.org/10.1177/001440290607200204

Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers à l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie, 43*(2), 179-200. https://doi.org/10.7202/1034491ar

Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement* (3e éd., p. 5-36). Chenelière Éducation.

Massé, L., Nadeau, M.-F. et Gaudreau, N. (2022). Un plan d'intervention est-il vraiment nécessaire ? *La foucade, 22*, 20-22.

McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management, 25*(3), 278-293. https://doi.org/10.1108/09513541111120114

Mereoiu, M., Abercrombie, S. et Murray, M. M. (2016). Structured intervention as a tool to shift views of parent–professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International, 26*(1), 36-52. https://doi.org/10.5206/eei.v26i1.7734

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2020). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*. Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken211_Page_Accu.page_accu

Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québecoise : énoncé de politique et plan d'action*. Gouvernement du Québec.

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (2007). *Plan d'intervention personnalisé : Maternelle - 12e année*. Gouvernement de l'Alberta.

Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2004). *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf

Moisan, S. (2016). Le coin des parents : se préparer au plan d'intervention. *La foucade*, 19-21.

Moreau, A. C., Maltais, C. et Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire : accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Centre éducatif culturel (CEC).

Mueller, T. G. (2009). IEP facilitation: A promising approach to resolving conflicts between parents of children with disabilities and school districts. *Teaching Exceptional Children, 41*(3), 60-67. https://doi.org/10.1177/004005990904100307

Mueller, T. G. et Buckley, P. C. (2014). Fathers'experiences with the special education system: The overlooked voice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39*(2), 119-135. https://doi.org/10.1177/1540796914544548

Pang, I. W. (2012). Teacher stress in working with challenging students in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice, 11*(2), 119-139.

Parsons, C., Hayden, C., Godfrey, R., Howlett, K. et Martin, T. (2001). *Outcomes in secondary education for children excluded from primary school*. University of Portsmouth. 10.1111/1468-0122.00206

Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, & schools*. Brookes Publishing.

Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble enhavissant du développement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 46*(3), 459-472. https://doi.org/10.7202/1009177ar

Poponi, D. M. (2009). *The relationship between student outcomes and parental involvement in multidisciplinary IEP team meetings* [Philadelphia College of Osteopathic Medicine].

Preston, J. P., MacPhee, M. M. et Roach O'Keefe, A. (2018). Kindergarten teachers' notions of parent involvement and perceived challenges. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 53*(3). https://doi.org/10.7202/1058416ar

Prezant, F. P. et Marshak, L. (2006). Helpful actions seen through the eyes of parents of children with disabilities. *Disability & Society, 21*(1), 31-45.

Proulx, J.-P., D'Arrisso, D. et Charland, J.-P. (2021). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante* (3e éd.). Chenelière éducation.

Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives - A review. *International Journal of Inclusive Education, 14*(3), 213-246. https://doi.org/10.1080/13603110802504218

Reiman, J. W., Beck, L., Coppola, T. et Engiles, A. (2010). *Parents' experiences with the IEP process considerations for improving practice*. Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512611.pdf

Ridgley, R. (2014). Exploring type and amount of parent talk during individualized family service plan meetings. *Infants and Young Children, 27*(4), 345-358. 10.1097/IYC.0000000000000021

Rinkel, M. (2011). *Creating opportunities for all: A qualitative study of the reintegration of students with emotional/behavioral disorders to the mainstream environment*. University of Minnesota. https://conservancy.umn.edu/handle/11299/113550

Rosa, E. M. et Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review, 5*(4), 243-258. https://doi.org/10.1111/jftr.12022

Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O'Raw, P. et Zhao, Y. (2012). Individual education plans in the Republic of Ireland: An emerging system. *British Journal of Special Education, 39*(3), 110-116. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00548.x

Ross, J. (2018). *Building a parent's capacity to advocate at their child's IEP meeting*. ABC conference.

Rousseau, N., Prudhomme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 5-48). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dsz.8

Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. et Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(12), 1459-1470. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1

Ryan, R. M., Connell, J. P. et Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. Dans C. Ames et R. E. Ames. (dir.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. Academic Press.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Ryan, R. M., Rigby, S. et King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(3), 586-596. https://doi.org/10.1037//0022-3514.65.3.586

Salas, L. (2004). Individualized educational plan (IEP) meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. *Journal of Latinos and Education, 3*(3), 181-192. https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0303_4

Schall, C. (2000). Family perspectives on raising a child with autism. *Journal of Child and Family Studies, 9*(4), 409-423. https://doi.org/10.1023/A:1009456825063

Sebag, R. (2010). Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children, 42*(6), 22-29. https://doi.org/10.1177/004005991004200603

Sebastian, J., Moon, J.-M. et Cunningham, M. (2017). The relationship of school-based parental involvement with student achievement: A comparison of principal and parent

survey reports from PISA 2012. *Educational Studies, 43*(2), 123-146. https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248900

Shapiro, D. (1984). *Autonomy and rigid character*. Basic Books.

Shaw, A. (2018). Promises to keep: Encouraging meaningful parent participation within the IEP Process. *EP Magazine*, 24-27.

Simcoe Muskoka Catholic District School Board. (2015). *A parent's guide to the individual education plan*. https://cdnsm5-ss9.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_29970/Image/Programs/Special%20Education/IEP%20Parent%20Resource%20Guide.pdf

Simon, J. B. (2006). Perceptions of the IEP requirement. *Teacher Education and Special Education, 29*(4), 225-235. https://doi.org/10.1177/088840640602900403

Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Spann, S. J., Kohler, F. W. et Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on autism and other developmental disabilities, 18*, 228-237. https://doi.org/10.1177/10883576030180040401

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1-19. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001

Stoner, J. B. (2015). Roles of parents/families/guardians, interdisciplinary connections to special education: Important aspects to consider. Dans J. P. Bakken et F. E. Obiakor (dir.), *Advances in special education* (p. 131-150). Emerald Group Publishing Limited.

Sutherland, K. S., Singh, N. N., Sutherland, K. S., Conroy, M. et Stichter, J. P. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders, 29*(2), 169-181. https://doi.org/10.1177/019874290402900208

Trout, A., Nordness, P., Pierce, C. et Epstein, M. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 198-210. https://doi.org/10.1177/10634266030110040201

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. United Nations Edicatopmal, Scientific and Cultural Organization.

Vansteenkiste, M. et Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263-280. https://doi.org/10.1037/a0032359

Vérificateur général du Québec. (1999-2000). Gestion des services visant l'adaptation scolaire des élèves en difficulté. Dans G. d. Québec (dir.), *Rapport à l'assemblée nationale pour l'année 1999-2000* (p. 466).

Virginia Department of Education. (2016). *I'm determinated. Self-determination project*. https://www.imdetermined.org/

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H. et Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(3), 140-155. https://doi.org/10.1177/1044207311425384

Walker, H., Colvin, G. et Ramsey, E. (1996). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. *Behavioral Disorders, 21*(3), 253-255. https://doi.org/10.1177/019874299602100307

Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(6), 207-210. https://doi.org/10.1080/00098650903505381

Winton, P. J. et Bailey, D. B., Jr. (1990). Early intervention training related to family interviewing. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*(1), 50-62. https://doi.org/10.1177/027112149001000105

Wolfe, K. et Duran, L. K. (2013). Culturally and linguistically diverse parents' perceptions of the IEP process: A review of current research. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 13*(2), 4-18. https://doi.org/10.56829/muvo.13.2.y452140732mlg231

Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow ? Rum tonight !'. *Disability & Society, 29*(3), 373-387. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493

Zhai, F., Raver, C. C. et Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(4), 442-452. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.003

Annexe A. Courriel d'invitation à participer à la recherche (comité de parents)

COURRIEL DE RECRUTEMENT

La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves en difficulté de comportement

Contexte de diffusion :

Ce message sera envoyé par le secrétariat de l'École St-François. Seront joints à ce présent courriel, la lettre de présentation du projet de recherche ainsi que le formulaire de consentement.

Courriel d'invitation :

Soutien au recrutement
La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves en difficulté de comportement

Chers parents,

Par la présente, nous vous invitons à participer à cette recherche nommée en rubrique. Le but de ce projet est de comprendre les avantages et les inconvénients vécus par les parents d'élève ayant des difficultés d'ordre comportemental lors du processus d'établissement des plans d'intervention. Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de mémoire de Jeanne Chouinard, étudiante à la maitrise en psychopédagogie à l'Université Laval sous la direction de Nancy Gaudreau, professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation, et de Line Massé, professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pour participer à cette recherche, les parents devront avoir participé à plus d'un plan d'intervention pour l'un de ses enfants présentant des difficultés d'ordre comportemental. Les données issues de ce projet de recherche permettront de formuler des recommandations concernant les méthodes d'intervention à privilégier lors des plans d'intervention en milieu scolaire.

La participation à cette recherche est volontaire. Votre participation à cette recherche consiste à répondre à des questions par le biais d'une entrevue téléphonique semi-dirigée d'une durée de 20 à 30 minutes.

Si vous êtes d'accord de participer à cette recherche, vous trouverez en pièces jointes la lettre d'information à la recherche ainsi que le formulaire de consentement.

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec Jeanne Chouinard (chercheuse principale) à l'adresse courriel suivant : jeanne.chouinard.1@ulaval.ca.

Cordialement,

Jeanne Chouinard

Étudiante à la maitrise en psychopédagogie, Université Laval

Annexe B. Lettre d'information

LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche

La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves en difficulté de comportement

Présentation des chercheurs

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de mémoire de Jeanne Chouinard, étudiante à la maitrise en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Cette étudiante est sous la direction de Mme Nancy Gaudreau, professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et de Line Massé, professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages, ses risques et ses inconvénients.

Nature de l'étude

La recherche a pour but de documenter les avantages et les inconvénients de la participation parentale à l'établissement des plans d'intervention des élèves en difficultés de comportement. À partir des perceptions recueillies chez les parents de ces élèves, il sera possible d'apporter des modifications concrètes et d'établir les attitudes à préconiser lors des rencontres de plan d'intervention en milieu scolaire. Les recommandations formulées permettront aussi de mieux comprendre le vécu des parents et d'ainsi mieux répondre à leurs besoins quant aux rencontres de plan d'intervention.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à participer à un appel téléphonique d'une durée approximative de 20 à 30 minutes portant sur vos perceptions lors du plan d'intervention de votre enfant.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation (compensation, le cas échéant)

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le seul inconvénient est le temps consacré au projet.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les données recueillies dans le cadre de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par un code numérique. Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et seules la chercheuse et sa directrice de recherche auront accès à la liste des noms et des codes;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe et conservé sur le serveur facultaire de l'Université Laval. Elles seront détruites deux ans après la fin de la recherche, soit en mai 2025;
- La recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié;

Pour participer à cette recherche, vous pourrez envoyer un courriel à Jeanne Chouinard à l'adresse courriel suivante : jeanne.chouinard.1@ulaval.ca.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Renseignements supplémentaires

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec Jeanne Chouinard à l'adresse courriel suivante : jeanne.chouinard.1@ulaval.ca

Annexe C. Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

Titre du projet : *La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves en difficulté de comportement*

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de mémoire de Jeanne Chouinard, étudiante à la maitrise en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Cette étudiante est sous la direction de Mme Nancy Gaudreau, professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et de Line Massé, professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Objectif de la recherche

La recherche a pour but de documenter les facteurs qui facilitent et qui entravent la participation de la participation parentale à l'établissement des plans d'intervention des élèves en difficultés de comportement.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue téléphonique d'une durée de 20 à 30 minutes qui portera sur les éléments suivants :

- Votre perception concernant les plans d'intervention
- Votre perception concernant la participation parentale au plan d'intervention
- L'identification des types de participation parentale vécus
- L'identification des pistes de solutions possibles que vous pourriez identifier
- Votre propre expérience scolaire

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le seul inconvénient est le temps consacré au projet.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la chercheure dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données
Les données recueillies dans le cadre de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et seules la chercheure et sa directrice de recherche auront accès à la liste des noms et des codes;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe et conservé sur le serveur facultaire de l'Université Laval. Le matériel et les données de recherches seront détruits deux ans après la fin de la recherche, soit en mai 2025.
- La recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je, soussigné(e) _____, consens librement à participer à la recherche intitulée : « La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves en difficulté de comportement ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

_____ _____
Signature du participant, de la participante Date

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

_____ _____
Signature de la chercheure Date

Renseignements supplémentaires

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec Jeanne Chouinard à l'adresse courriel suivante : jeanne.chouinard.1@ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins
2325, rue de l'Université, bureau 3320
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du participant

Annexe D. Canevas d'entretien semi-dirigé

Canevas du questionnaire d'entrevue semi-dirigée

Code du participant : _____
Date de l'entrevue (Jour/Mois/Année) : _____/_____/_____
Personnes présentes : _____ mère _____père _____ autre (précisez : _____

Intention	Contenu	Commentaires
Faire la présentation de la chercheure et du participant. **Rappeler les objectifs, le droit de retrait, l'enregistrement de la conversation et la confidentialité.**	Bonjour M. / Mme (insérer nom) ! Je m'appelle Jeanne Chouinard et je suis étudiante à la maitrise en psychopédagogie à l'Université Laval. D'abord, je tiens à vous remercier de votre intérêt pour ce projet de recherche. Nous sommes très contents que vous acceptiez cette opportunité de partager votre expérience avec nous et de faire avancer les connaissances sur les plans d'intervention. L'entrevue d'aujourd'hui vise à documenter votre expérience par rapport aux plans d'intervention pour lesquels vous avez été impliqué. L'entrevue comporte 5 parties. Sa durée est de 30 minutes maximum. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous pouvez me poser n'importe quelle question durant l'entrevue. Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, sentez-vous bien libre de me le dire et nous passerons à la suivante (vous n'aurez pas à y répondre). Nous pouvons aussi arrêter l'entrevue à tout moment si vous n'êtes plus à l'aise. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le traitement des données. Pendant l'entrevue, j'utiliserai votre nom, mais celui-ci sera remplacé par un code numérique anonyme et confidentiel dans les banques de données et lorsque nous rédigerons le compte rendu. Soyez assuré que votre anonymat sera	

Intention	Contenu	Commentaires
	préservé et que personne ne pourra vous identifier. Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer ?	

Documenter la perception des parents concernant le plan d'intervention	• À combien de rencontres de plans d'intervention, avez-vous participé ?
	• Est-ce que le nombre de rencontres que vous avez dit concerne seulement un de votre enfant ou plusieurs enfants ?
	• Est-ce que ces rencontres étaient quand votre ou vos enfants était(ent) au primaire ou au secondaire ?
	• Étiez-vous seule lors des rencontres de plan d'intervention ? Sinon, qui vous accompagnait ?
	• Est-ce que la possibilité de participer à la rencontre de plan d'intervention accompagné vous a déjà été offerte ?
	• Selon votre expérience, qui vous a invité à participer à la rencontre de plan d'intervention ?
	• Quel moyen a été utilisé pour vous inviter ?
	• Est-ce que l'enfant était présent lors de ces rencontres de plan d'intervention ?
	  o Si oui, à quelle fréquence ?
	  o Si non, est-ce que vous auriez souhaité que votre enfant soit présent ? (Si oui) À quel moment de la rencontre auriez-vous voulu qu'il soit présent ?
	• Décrivez, en vos mots, qu'est-ce que le plan d'intervention.
	  o Quelle est son utilité selon vous ?	

Intention	Contenu	Commentaires

Documenter la perception de la participation parentale au plan d'intervention	• Pouvez-vous me décrire votre participation aux différents PI de votre ou de vos enfants ?
	• Comment vous sentiez-vous lors des rencontres de PI ?
	  o Est-ce que vous avez vécu des expériences semblables ou différentes d'une fois à l'autre ? Si oui, quelles étaient les différences ?
	• Vous sentiez-vous obligé de participer à ces rencontres de PI ? Pourquoi ?
	• Croyez-vous que votre participation au plan d'intervention a évolué au fil des années. Expliquez.
	  o Au fil de ces expériences, quels facteurs ont favorisé votre participation au processus d'établissement des PI de votre ou de vos enfants ?
	  o Au fil de ces expériences, quels facteurs ont nui à votre participation au processus d'établissement des PI de votre ou de vos enfants ?
	• En tant que parent, comment considérez-vous votre rôle dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention ?	

Identifier les types de participation parentale que les parents ont su recevoir	Dans cette partie de l'entrevue, je souhaite vous poser six questions pour comprendre la nature du soutien de l'école. Comment estimez-vous que l'école vous soutient dans la mise en place d'un environnement familial favorable (par exemple : ateliers, vidéos, message, documentation en lien avec la parentalité et sur l'éducation des enfants) ? Quels sont les moyens qui sont mis en place pour vous aider ? Quelles sont les méthodes de communication que l'école utilise des auprès de vous pour vous informer du vécu scolaire de votre enfant (par exemple : des conférences avec les parents, des traducteurs qui aident les familles au besoin, des dossiers hebdomadaires ou mensuels sur les travaux de votre enfant, communication sur les programmes et les services de l'école, etc.) ?	

Intention	Contenu	Commentaires
	Avez-vous déjà reçu des invitations à faire du bénévolat dans l'école de votre enfant ? Si oui, pourquoi ? Avez-vous déjà reçu des informations concernant la manière d'aider votre enfant à faire ses devoirs à la maison ou à prendre d'autres décisions liées aux programmes scolaires, activités, etc. ? Si oui, pouvez-vous préciser. Comment sentez-vous que l'école vous inclut comme partenaire dans la prise de décision (par exemple : des invitations à participer au comité de parents ou à des groupes de discussion pour améliorer le milieu scolaire) ? Expliquez. Comment l'école collabore-t-elle avec la communauté afin de vous fournir des services complémentaires ? Quelles sont informations que l'école vous a fourni concernant les programmes ou les services communautaires tant sur le plan de la santé, de la culture, que sur le soutien social ?	
Rassembler des pistes de solutions possibles identifiées par le parent	• Au cours de vos expériences, avez-vous ressenti le besoin de poser des gestes concrets afin d'améliorer la qualité de la collaboration-école-famille ? o Si oui, qu'avez-vous fait ? Quel a été le résultat ? • Avez-vous des pistes de solutions à suggérer aux milieux scolaires afin de favoriser une meilleure participation des parents à l'établissement des PI des élèves en difficulté ?	
Documenter l'expérience scolaire du parent	Voici maintenant une courte série de questions portant sur votre propre expérience scolaire comme élève. Pour répondre à ces questions, vous aurez à dire un chiffre de 1 à 3 concernant les affirmations que je vais vous lire. Vous pourrez préciser vos réponses si vous le souhaitez. 1 = Totalement d'accord 2 = Moyennement en accord	

Intention	Contenu	Commentaires
	3 = Totalement en désaccord • Je qualifierais mon expérience scolaire comme étant positive. • J'ai éprouvé des difficultés à l'école sur le plan des apprentissages. • J'ai éprouvé des difficultés à l'école sur le plan des comportements. • J'ai des ressemblances entre mon parcours scolaire et celui de mon enfant. • Mon expérience scolaire influence mes rapports avec l'école de mon enfant.	
Mot de la fin	C'est ici que se termine notre entrevue. Est-ce que vous trouvez que l'entrevue reflète assez bien votre perception concernant votre expérience lors des plans d'intervention de votre enfant ? Souhaitiez-vous ajouter quelque chose, apporter une précision ? Je vous remercie de votre participation à mon projet de recherche. Sachez la confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels lors de la retranscription de l'entrevue. N'hésitez pas à me contacter si vous avez d'autres questions. Au plaisir !	

Questionnaire sociodémographique[1]

1. Dans quelle région du Québec habitez-vous ?	a) Bas-Saint-Laurent. b) Saguenay-Lac-Saint-Jean. c) Capitale-Nationale. d) Mauricie. e) Estrie. f) Montréal. g) Outaouais. h) Abitibi-Témiscamingue. i) Côte-Nord. j) Nord-du-Québec. k) Gaspésie-Îles de-la-Madeleine. l) Chaudière-Appalaches. m) Laval. m) Lanaudière. n) Laurentides. o) Montérégie. p) Centre-du-Québec.
2. Quel type d'école votre enfant fréquente-t-il ?	a) École publique francophone. b) École publique anglophone. b) École privée francophone. c) École privée anglophone. d) École d'une communauté autochtone.
3. À quel niveau scolaire votre enfant chemine-t-il actuellement ?	a) Préscolaire. b) Primaire. c) Secondaire. d) Collégial.
4. À combien de reprise(s) avez-vous participé à une rencontre de PI pour votre enfant ?	a) Jamais. b) Une seule fois. c) Deux fois. d) Trois fois. e) Quatre fois. f) Cinq fois et plus.
5. Quel est votre genre ?	a) Féminin. b) Masculin.

[1] Le questionnaire provient du projet de recherche sur le Portrait québécois des pratiques relatives à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental. Numéro d'approbation éthique : 2020-400/01-02-2021

	c) Autre.
6. À des fins de statistiques, quel est votre âge ?	
7. Quel est votre rôle ?	a) Je suis la mère d'un élève ayant un PI. b) Je suis le père d'un élève ayant un PI. c) Je suis le tuteur d'un élève ayant un PI.) Je suis la tutrice d'un élève ayant un PI. d) Je suis un autre membre de la famille d'un élève ayant un PI. e) Autre (précisez) :_____
8. À quel groupe d'âge appartient votre enfant ?	a) 4 à 6 ans. b) 7 à 9 ans. c) 10 à 12 ans. d) 13 à 15 ans. e) 16 ans et plus.
9. Comment qualifieriez-vous le niveau de gravité des difficultés de comportement de votre enfant ?	a) Peu élevé. b) Moyennement élevé. c) Élevé. d) Très élevé.
10. Quel est votre plus haut niveau de scolarité ?	a) Études primaires, aucun diplôme d'études secondaires. b) D.E.S. (diplôme d'études secondaires). c) D.E.P. (diplôme d'études professionnelles). d) A.E.C ou D.E.C. (attestation d'études collégiales ou diplôme d'études collégiales). e) Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat, doctorat de 1er cycle). f) Diplôme universitaire de 2e cycle (diplôme de spécialisation, maitrise). g) Diplôme universitaire de 3e cycle (doctorat Ph. D.).

Annexe E. Outils de la trousse pour les parents de la trousse *JMP !*

TOUTES LES PHASES DU PI

CODE	TITRE
TOUS.0.1	Cadre de référence
TOUS.0.2	Glossaire
P.0.1 ê	Feuille de route du parent
P.0.2 ê	Droits, rôle et responsabilités des parents
P.0.3 ê	Comment collaborer avec l'école?
P.0.4	Comment régler un différend?
P.0.5	Comment défendre les droits de mon enfant?
P.0.6	Des ressources qui peuvent vous aider
P.0.7	Qu'est-ce que l'autodétermination?
P.0.8	Comment aider mon enfant à développer son autodétermination?
P.0.9	Comment accompagner mon enfant à la démarche de son plan d'intervention?
P.0.10	Questionnaire sur mes croyances et mes valeurs en lien avec l'éducation de mon enfant

PHASE D'INVESTIGATION

CODE	NOM
P.1.1	Liste des comportements à améliorer chez mon enfant
P.1.2	Le plan d'intervention. Un outil efficace pour répondre aux besoins éducatifs de mon enfant
P.1.3	Quels sont les services dont peut bénéficier mon enfant?

PHASE DE COLLECTE ET D'ANALYSE

CODE	TITRE
P.2.1	Questionnaire de préparation à la rencontre du plan d'intervention
P.2.2	Fiche d'évaluation des comportements autodéterminés de mon enfant
P.2.3	Je trace le portrait de mon enfant
P.2.4	Qu'est-ce qu'un besoin?

P.2.5	Comment formuler et aider son enfant à prioriser des objectifs SMART ?
P.2.6	Liste de moyens pour améliorer les comportements de mon enfant

PHASE DE CONCERTATION

CODE	TITRE
P.3.1	Quelles sont les questions que j'aimerais poser lors de la rencontre ?
P.3.2	Comment communiquer efficacement lors la rencontre de PI de mon enfant?
P.3.3	Retour réflexif sur la participation de l'enfant à la rencontre du PI

PHASE DE RÉALISATION

CODE	TITRE
A.EN.P.SC.4.1	Fiche de suivi de la progression de l'élève
P.4.1	Comment encourager mon enfant à atteindre les objectifs de son PI?
P.4.2	Questionnaire d'évaluation de ma participation au plan d'intervention