

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SOPHIE CAMPBELL

LE PARTENARIAT ÉDUCATIF ENTRE ENSEIGNANTS ET PARENTS POUR
FAVORISER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE
D'APPRENTISSAGE OU UN DÉFICIT D'ATTENTION

JANVIER 2016

Sommaire

Cette recherche s'intéresse aux modalités à mettre en place afin qu'un partenariat éducatif puisse prendre forme entre les enseignants et les parents dans le but de favoriser la réussite des élèves de 2^e et 3^e cycles du primaire ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention. Des groupes de discussion formés de parents, d'enseignants et d'orthopédagogues ont été mis sur pied afin de faire émerger leurs besoins respectifs et envisager les voies d'action possibles pour y répondre. Les résultats révèlent que la vision partenariale des enseignants et celle des parents se rejoignent à plusieurs égards.

Remerciements

En m'inscrivant à la maîtrise, j'étais loin de m'imaginer que ce projet allait meubler les quatre prochaines années de ma vie. J'espérais simplement me perfectionner dans le domaine de l'orthopédagogie et pour y arriver, j'avais choisi d'emprunter une voie qui me semblait à la fois mystérieuse et complexe depuis l'entrée à la maternelle de mon enfant : celle de la relation parent-enseignant. J'étais loin de me douter que ce cheminement allait bouleverser ma vie professionnelle et personnelle. En effet, j'ai eu la chance de rencontrer des gens extraordinaires sur mon parcours et j'ai enfin l'opportunité de les remercier. D'abord, j'ai eu le grand privilège d'être dirigée par une professeure exceptionnelle, Mme Ruth Phillion, et j'ai eu l'honneur d'être codirigée par la directrice du Département des sciences de l'éducation, Mme Francine Sinclair. Je suis également très reconnaissante envers les deux directions d'école de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, qui ont ouvert la porte de leur établissement pour qu'advienne ma collecte de données, ainsi qu'envers les enseignants et les parents qui ont participé à ma recherche avec tant de générosité et de franchise. Enfin, une pensée toute spéciale à ma famille : Simon, merci de ta compréhension, sans ton soutien indéfectible, sans ta foi indestructible en mes capacités, je n'y serais pas arrivée. Raphaëlle Grace, merci pour ton amour inconditionnel, pour ta joie de vivre, tu m'as donné suffisamment d'énergie pour terminer ce projet d'envergure. Et enfin, Madeline Rose, tu redéfinis tous les jours les limites du possible, tu es au cœur de ce projet, c'est toi qui as inspiré ce mémoire, et c'est pourquoi je te le dédie.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Remerciements</i>	iii
<i>Liste des figures</i>	vii
<i>Liste des tableaux</i>	viii
L'INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	4
L'évolution du système scolaire	5
Les enjeux associés à l'inclusion scolaire	10
La participation des parents	16
La question et les objectifs de recherche	18
CHAPITRE II	20
L'inclusion scolaire	21
L'évolution du concept de la réussite	25
L'écosystémie de Bronfenbrenner	27
La définition du partenariat	30
Les limites de la recherche	34
CHAPITRE III	36

Le type de recherche.....	37
Les participants et le terrain d'expérimentation	39
Les outils de collecte et d'analyse des données.....	41
<i>Premier temps : réflexion individuelle de la part des parents et des enseignants</i>	41
<i>Deuxième temps : groupe de discussion avec les parents et groupe de discussion avec les enseignants portant sur les besoins des participants</i>	42
<i>Troisième temps : groupe de discussion conjoint parents et enseignants</i>	44
Les règles éthiques.....	46
Les limites méthodologiques de la recherche.....	47
CHAPITRE IV	49
Le premier temps : les résultats du questionnaire.....	50
Le deuxième temps : les résultats du groupe de discussion avec les parents portant sur leurs besoins partenariaux	59
Le deuxième temps : les résultats du groupe de discussion avec les enseignants portant sur leurs besoins partenariaux	62
Le troisième temps : les résultats du groupe de discussion conjoint portant sur les actions à poser pour favoriser le partenariat éducatif	68
<i>Le climat de confiance</i>	70
<i>La rétroaction régulière sur différents sujets</i>	72
<i>L'élaboration et la révision du plan d'intervention</i>	73
<i>La connaissance de l'enfant</i>	75
<i>L'implication parentale</i>	76
<i>L'information sur différentes ressources et services complémentaires</i>	77
Un questionnaire qui ouvre sur des pistes de réflexion.....	78
CHAPITRE V.....	83
Les besoins partenariaux convergents des parents et des enseignants : climat de confiance mutuelle, rétroaction régulière sur différents sujets, élaboration et révision du plan d'intervention et connaissance de l'enfant	84

<i>Climat de confiance mutuelle</i>	84
<i>Rétroaction régulière</i>	86
<i>Élaboration et révision du plan d'intervention</i>	87
<i>Connaissance de l'enfant</i>	89
Les besoins partenariaux divergents des parents et des enseignants	90
Des actions partenariales à poser, selon les parents et les enseignants; comment en accentuer leur faisabilité	91
LA CONCLUSION	98
APPENDICE A	104
APPENDICE B	119
RÉFÉRENCES	122

Liste des figures

Figure 1. Outil de gestion participative SAS : classification.....	120
Figure 2. Outil de gestion participative SAS : contribution et faisabilité.....	120
Figure 3. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner	120
Figure 4. Actions à poser pour instaurer un climat de confiance	121
Figure 5. Les quatre phases du plan d'intervention.....	121

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des réponses au questionnaire destiné aux parents	51
Tableau 2 : Synthèse des réponses au questionnaire destiné aux enseignants	56
Tableau 3 : Synthèse des données résultant du premier groupe de discussion (besoins des parents)	60
Tableau 4 : Synthèse des données résultant du groupe de discussion des enseignants (leurs besoins).....	64
Tableau 5 : Synthèse des données résultant du groupe hétérogène de discussion (actions répondant aux besoins des parents et des enseignants) :	69

L'INTRODUCTION

En amorçant ce projet de recherche, j'étais loin de me douter que notre système scolaire s'apprêtait à vivre des compressions sans précédent dans son histoire. L'état providentiel tirait à sa fin. Les enseignants verraient les pupitres dans leur salle de classe se multiplier, les services à l'élève tels que l'orthopédagogie, la psychoéducation, déjà qualifiées de denrées rares dans les écoles, seraient bientôt des vestiges du passé. Je croyais que ce projet de recherche s'insérerait naturellement dans le contexte de l'émergence, au Québec, d'une prolifération de projets tant gouvernementaux que communautaires visant à encourager la création d'une étroite collaboration entre la famille, l'école et la communauté en réponse à l'échec et au décrochage scolaire. Si cette association est toujours de mise, elle relève maintenant d'un sentiment d'urgence, car il faudra dorénavant faire plus avec moins. Bien qu'il existe une pluralité de réponses à ces problématiques récurrentes, ma recherche s'est intéressée, plus spécifiquement, aux modalités à mettre en place pour qu'un partenariat éducatif puisse advenir entre les parents et les enseignants qui accompagnent un enfant ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention. L'intérêt pour cet objet de recherche réside dans la croyance que ce partenariat pourrait pallier certaines difficultés ressenties par les acteurs gravitant autour de l'élève en difficulté et qui seraient relatives au contexte qui prévaut à l'heure actuelle au Québec : celui de l'inclusion scolaire. De plus, je suis persuadée que ce partenariat ne pourrait qu'être bénéfique pour les élèves concernés compte tenu des récentes décisions administratives prises par le gouvernement actuel. En effet, ces choix pourraient avoir de grandes incidences sur l'accompagnement de cette population déjà

fragilisée. Il est important de souligner que la théorie de l'écosystémie, développée par Bronfenbrenner, est au cœur de cette recherche et que c'est cette dernière qui a teinté les choix tant théoriques que méthodologiques de ce projet. L'approche écologique, qui découle de cette théorie de l'écosystémie, a été retenue, car elle considère l'ensemble des dimensions présentes dans la vie de l'élève, ce qui permet d'élargir les champs d'intervention possibles auprès de lui. Afin que prenne corps ce projet, voici ce que vous pourrez lire dans les pages qui suivent. D'abord, il sera question du contexte dans lequel a émergé la problématique. Cette dernière a permis de formuler la question de recherche, le but ainsi que les objectifs à poursuivre. Tous ces aspects sont abordés dans le premier chapitre. Ensuite, vous découvrirez les trois concepts qui constituent mon cadre conceptuel et qui posent les assises de ma recherche : l'inclusion scolaire, la réussite éducative et le partenariat entre l'école et la famille. Le troisième chapitre est quant à lui consacré à la méthodologie. Cette dernière aborde le type de recherche que j'ai privilégié, les outils de collecte de données que j'ai utilisés, la description des participants que j'ai recrutés et les limites que j'ai rencontrées au cours de cette même collecte. Finalement, les résultats de la collecte de données sont analysés et une discussion les concernant est amorcée permettant d'envisager de nouvelles avenues pratiques et théoriques. Sans plus tarder, je vous laisse vous imprégner de cette recherche dédiée aux enseignants et aux parents qui ont fait de la réussite des enfants qui ont un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention un combat de tous les instants.

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

L'évolution du système scolaire

Le système d'éducation dont se dote une société traduit, certes, les choix politiques et les impératifs économiques de celle-ci, mais témoigne surtout des valeurs et des croyances profondes de ceux qui la forment. C'est sans doute la raison pour laquelle le système d'éducation au Québec a connu plusieurs réformes au cours de son histoire. Dans le cadre de cette recherche, je me suis intéressée plus particulièrement à celles qui ont touché les élèves en difficulté d'apprentissage afin de mieux saisir la difficile cohabitation de leurs parents et de leurs enseignants. Ainsi, j'ai cru essentiel de retracer le cadre évolutif du champ de l'adaptation scolaire, car s'il est vrai que d'un point de vue sociologique il faut connaître d'où l'on vient pour comprendre où nous allons, je suis d'avis que cet adage est encore plus vrai en matière d'éducation. Puisque l'histoire de l'éducation au Québec est relativement récente, je la retrace à partir du début des années 20, car c'est à cette époque que l'État intervient pour la première fois au nom des enfants handicapés et de ceux sans soutien familial en adoptant la Loi sur l'instruction publique (Duval, Lessard et Tardif, 1997). Les conditions économiques et sociales laborieuses de cette époque incitent de nombreux parents à retirer précocement leurs enfants de l'école, la main-d'œuvre potentielle qu'ils représentent devient quasi essentielle à la survie de la famille. Si l'ajout d'une nouvelle bouche à nourrir représente souvent un défi de taille, les parents peuvent toujours espérer, quelques années plus tard, la contribution manuelle

ou financière de leur progéniture, mais qu'advient-il lorsque l'enfant naît ou devient handicapé, quel avenir les parents peuvent réellement envisager pour lui? Il importe de s'attarder à l'adoption de cette politique, car celle-ci jette les bases à la fondation d'un tout nouveau secteur du système scolaire québécois : l'enfance « exceptionnelle ». En la regardant de plus près, nous réalisons que l'adoption de la Loi sur l'instruction publique fait émerger, entre autres, des structures d'accueil pour cette enfance que l'on qualifiait jadis d'inadaptée. C'est également au milieu des années 20 que la commission des écoles catholiques de Montréal ouvre ses portes aux enfants identifiés d'« arriérés » en créant des classes spéciales au sein des écoles régulières. Puis, de 1920 à 1960, c'est exclusivement au Département de l'instruction publique (DIP) qu'incombe le sort des enfants « anormaux » dans le secteur public. Rappelons que pour la majorité des enfants dits « normaux » ou « anormaux », la période de fréquentation scolaire est de très courte durée. Rares sont les enfants qui franchissent le cap de la 7^e année, leur contribution à la terre étant trop précieuse dans une société viscéralement agricole pour les laisser choir sur les bancs d'école. L'accès à des études supérieures semble donc l'exclusivité d'une élite, à quelques exceptions près. J'ai néanmoins découvert quelques initiatives concernant les enfants « démunis » issues de cette période. C'est le cas de la politique sociale de l'assistance publique qui permet les premières interventions destinées aux enfants éprouvant des difficultés sociales ou scolaires :

Des organismes, soumis à la Loi de l'assistance publique sur les indigents, doivent fournir un gîte et parfois une scolarisation en internat à des jeunes délinquants, des enfants illégitimes, des orphelins et des enfants handicapés. L'enfance « indigente » est placée dans des crèches, des orphelinats, des asiles, des hôpitaux psychiatriques ou des écoles de réforme. (Duval, Lessard et Tardif, 1997, p. 7)

Le Département de l'instruction publique s'occupe quant à lui de tous les autres enfants non indigents, mais tout aussi exceptionnels. En effet, sous l'égide du clergé, ces enfants sont placés dans des classes auxiliaires intégrées aux écoles régulières de la commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Mais ne nous leurrions pas, nous ne souhaitons pas instruire ces élèves, nous espérons au mieux les intégrer socialement à la société (Duval et coll., 1997). Puis, de 1920 à 1960, l'éducation spéciale sera grandement influencée par les travaux de recherche du psychologue Alfred Binet et du médecin Théodore Simon. Grâce à eux ou à cause d'eux, le classement des élèves est dorénavant dicté par la passation de tests standardisés. L'Université Laval fonde dans cet esprit une clinique d'enseignement correctif. Progressivement, la psychologie teinte l'enseignement offert au Québec, grâce à l'immense apport de Jean Piaget, Françoise Dolto et Maria Montessori pour ne nommer que ceux-là. Mais les véritables bouleversements en matière d'éducation surviennent au début des années 60, période foisonnante en matière de développement économique et social au Québec. Les véritables préoccupations concernant les enfants éprouvant des difficultés scolaires se manifestent seulement lors de la Révolution tranquille alors que les aspirations en matière de scolarisation deviennent plus élevées. En se replongeant dans cette période, on découvre que le gouvernement libéral en place exige un état des lieux de la province en matière d'éducation. Il confie ce mandat de vérification à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (1965 : cité dans Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Le Rapport Parent, publié en 1965 (Parent, 1965 : cité dans Larivée et coll., 2006), fait état de ces travaux, et à sa lecture, on peut percevoir la reconnaissance des droits des enfants ayant des besoins particuliers. L'adoption de la politique de l'adaptation scolaire, en 1967, et la création du Service de l'enfance inadaptée, en 1969, sont des exemples éloquents de son influence (Horth, 1998). Dix

ans plus tard, soit en 1976, le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex, 1976 : cité dans Larivée et coll., 2006), plus communément appelé le rapport Copex, emboîte le pas. Celui-ci se préoccupe de la hausse importante des élèves en difficulté et, parallèlement, de l'intolérance du système scolaire à l'égard de ces mêmes élèves. Le rapport Copex fait aussi la lumière sur les effets négatifs du classement de ces élèves dans les classes spéciales, classement basé sur le diagnostic médical et non sur le potentiel réel de ces élèves (Goupil, 1997). Ce constat amène les universités à offrir un tout nouveau champ d'études à la formation des maîtres : celui de l'adaptation scolaire. Avec la venue des premiers orthopédagogues dans les écoles « normales », apparaît alors un modèle d'intervention à ratio réduit à l'écart de la classe régulière (Duval et coll., 1997). L'arrivée de ce personnel spécialisé laisse présager une nouvelle ère au Québec : celle de l'intégration scolaire. Après tout, la politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage fut adoptée en 1979 afin d'assurer le droit aux enfants en difficulté d'évoluer dans un environnement scolaire le plus normal possible (Horth, 1998).

Dans cette optique, toute l'organisation des services à l'enfance inadaptée repose sur une structure ordinale, ou dite en « cascade », dont les lieux privilégiés de la scolarisation sont ceux qui s'approchent le plus de la classe régulière. Depuis l'application de cette loi, le nombre d'enfants intégrés a augmenté considérablement. La présence de ces élèves modifie considérablement la composition de la classe ordinaire. (Duval, Lessard et Tardif, 1997, p. 19)

Mais dans les faits, l'émergence du secteur de l'enfance inadaptée comporte son lot de mécanismes d'exclusion, voire de marginalisation. En d'autres mots, on fait dorénavant l'école à ces enfants dans leur soi-disant école, car la conception psycho médicale prônée par ces enseignants ressources a l'effet pervers de les étiqueter bien malgré eux (Gonçalves,

Lessard, 2013). Ce n'est qu'en 1988 que le gouvernement réalise cette stigmatisation et prend acte en revisitant sa Loi sur l'instruction publique en y apportant quelques amendements. C'est le cas, entre autres, des articles 234 et 235 qui s'intéressent aux normes d'organisation des services éducatifs aux élèves en difficulté de manière à faciliter leur apprentissage et leur insertion sociale. En effet, ces articles stipulent que le système scolaire doit assurer l'intégration harmonieuse des élèves en difficulté dans les classes régulières, que des services d'appui doivent être déployés pour soutenir cette intégration et que des modalités d'élaboration et d'évaluation doivent prévoir la participation des parents. Par la suite, c'est la politique de l'adaptation scolaire qui est mise à jour. Comme en fait foi cet extrait, elle marque la fin de l'époque intégrative et par conséquent le début de l'ère inclusive :

La classe ordinaire est, pour la grande majorité des élèves, un lieu particulièrement propice aux apprentissages à cause, entre autres choses, de la stimulation que constitue la fréquentation d'autres jeunes. Elle est, de plus, un moyen privilégié d'insertion dans la société. Elle devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions scolaires. (Horth, 1998, p. 6)

Bien que les termes intégration et inclusion semblent interchangeable, il importe d'apporter des précisions pour bien saisir l'évolution et les changements qu'a subis notre système scolaire ces dernières années afin de permettre à tous les élèves d'évoluer dans un environnement le plus normalisant possible. En fait, la principale distinction entre l'intégration et l'inclusion des élèves réside dans le fait que dans une perspective d'intégration, ce sont les élèves qui doivent s'adapter à l'école et à son fonctionnement, alors que dans une vision d'inclusion, c'est à l'école qu'incombe la responsabilité de s'adapter à la diversité des élèves afin que l'apprentissage soit à la portée de tous (Plaisance, Belmont, Vérillon et Shneider, 2007). En effet, l'intégration est considérée essentiellement comme un aménagement pédagogique.

Ainsi, même si les élèves aux besoins particuliers sont inscrits dans une classe régulière, ils peuvent y demeurer uniquement s'ils arrivent à faire la démonstration qu'ils peuvent s'y acclimater. Alors que dans une situation d'inclusion scolaire, les élèves, peu importe leur condition, sont membres à part entière de l'école dans laquelle ils ont été admis.

Ils appartiennent à la communauté scolaire, au même titre que les autres, au nom de leur droit d'appartenance et de l'égalité de leurs droits. Cette autre étape signifie par conséquent que la tâche d'adaptation n'est plus prioritairement du côté des enfants, mais du côté des responsabilités des établissements scolaires et des adultes qui s'y trouvent. En bref, ce ne serait plus aux enfants de s'adapter aux normes scolaires, mais au contraire aux dispositifs scolaires de s'adapter aux différences présentées par les élèves. Le renversement de l'intégration vers l'inclusion serait ainsi exprimé prioritairement en termes de renversement des conceptions de rapports entre les enfants les institutions ordinaires d'accueil. (Plaisance et Schneider, 2013, p. 91)

Il faut reconnaître qu'en un siècle, la société québécoise ainsi que son système scolaire ont évolué d'une manière exceptionnelle. Ce dernier virage qu'elle emprunte vers l'inclusion est fort prometteur pour les enfants ayant des besoins particuliers. Regardons de plus près ce qu'implique un tel courant humaniste pour les acteurs du milieu éducationnel.

Les enjeux associés à l'inclusion scolaire

Le système scolaire québécois se retrouve, à l'orée du 21^e siècle, avec certes le beau, mais surtout le grand défi de l'inclusion scolaire. Heureusement, le monde de l'éducation a une capacité d'adaptation impressionnante. Son passage de la philosophie intégrative à inclusive en est un formidable exemple. Au cours de cette réorientation, le personnel enseignant a développé de multiples approches pédagogiques ainsi que de nouvelles modalités d'évaluation pour venir en aide aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui leur sont confiés dans leur classe régulière. Mais même si les

connaissances se sont déployées en matière de différenciation pédagogique (Przesmycki, 2004) ces dernières années, et que la légitimité de l'inclusion des élèves en difficulté n'est plus remise en question par les intervenants scolaires (Bélanger, 2006), force est d'admettre que tous les acteurs concernés et plus particulièrement les enseignants et les parents se sentent à bout de souffle. En effet, les enseignants déclarent manquer de temps, de soutien et de ressources pour faire les adaptations exigées par un tel contexte (Dickens-Smith, 1995; Hamill, 1999; Liu et Pearson 1999; Mamlin et Harris, 1998; Schumm, Vaughn, Haager, McDowell et coll., 1995; Tirogène, 1995). En les questionnant davantage sur le sujet de l'inclusion des élèves aux besoins particuliers, on réalise qu'il leur est difficile de répondre aux exigences des programmes d'études et par le fait même au système scolaire lorsque leur classe est composée d'une diversité d'élèves (Boutin et Bessette, 2009). Rousseau et Thibodeau (2011) indiquent, dans leurs travaux de recherche, que les enseignants craignent l'hétérogénéité des groupes. En effet, celle-ci augmenterait de manière considérable le temps nécessaire à la planification, à l'encadrement, à la prestation et à l'évaluation des apprentissages. Les résultats de leur recherche montrent même que les enseignants associent les pratiques inclusives à l'épuisement professionnel. Cela signifierait que l'inclusion des élèves en difficulté pourrait représenter un risque d'abattement, de découragement chez les enseignants. Voilà un enjeu dont il faut se préoccuper. S'il est vrai que les élèves ayant des troubles de comportement contribuent largement à cet essoufflement, les élèves ayant des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention y contribuent aussi dans la mesure où ils sont de plus en plus nombreux dans les classes régulières et que la diversité de leur profil et de leurs besoins est une réalité bien tangible. Étonnamment, très peu de recherches ont été menées à propos de l'accompagnement de cette population en salle de classe régulière et

pourtant, celle-ci représente 10 % des effectifs d'une école primaire (Rioux et Chouinard, 2011). Il est donc pratique courante, pour un enseignant titulaire d'une classe régulière, de se voir confier la responsabilité de trois élèves ou plus ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité au cours d'une année scolaire. Il convient ici de préciser que selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage, l'expression trouble d'apprentissage réfère à :

Des dysfonctionnements affectant l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale, plus particulièrement du langage oral et écrit, ainsi que des mathématiques. Ils peuvent aussi impliquer des déficits sur le plan organisationnel et social, de même qu'une difficulté à envisager le point de vue d'autrui. (Bonnelli et MELS, 2010, p. 26)

Par ailleurs, selon la docteure Annick Vincent, le trouble du déficit de l'attention se définit comme :

« Un problème neurologique qui entraîne des difficultés à contrôler et à freiner les idées (inattention), les gestes (bougeotte physique) et les comportements (impulsivité) » (Vincent, 2010).

Bien que l'expression des difficultés et la sévérité du trouble d'apprentissage et du déficit de l'attention varient d'un élève à l'autre, ces définitions nous éclairent sur la complexité d'accompagner un enfant ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit de l'attention tant dans la sphère scolaire que personnelle. Cette complexité n'est pas sans lien avec le contexte d'inclusion prôné par la réforme : « 50 % des enseignants disent qu'ils n'ont pas été formés pour aider les élèves qui tirent de l'arrière » (Dion-Viens, 2006 : cité dans M'hammed, 2013). Les enseignants ne s'en cachent pas, ils avouent manquer de compétences

et de formation pour répondre adéquatement aux besoins particuliers des élèves en difficulté (Bélanger, 2006; Corriveau et Tousignant, 1996; Schumm et Vaughn, 1992). À ce titre, le corps enseignant réclame depuis plusieurs années des cours portant spécifiquement sur les troubles d'apprentissage et le déficit de l'attention au cours de leur formation initiale, car un fort sentiment d'impuissance est ressenti, une fois sur le marché du travail, lorsqu'on leur confie des élèves aux besoins particuliers (Rousseau et Thibodeau, 2011). Outre l'épuisement professionnel occasionné par l'hétérogénéité des groupes, la formation régulière des enseignants représente un deuxième enjeu à considérer dans la réussite de l'inclusion des élèves HDAA¹. Enfin, Ramel et Benoît (2011) ont décrit un troisième enjeu relié à l'inclusion : le sentiment de solitude à l'égard des difficultés engendrées par l'accompagnement des élèves HDAA. Il n'est pas facile pour les enseignants, et plus particulièrement pour les jeunes enseignants, d'avouer qu'ils se sentent dépassés par les besoins de certains élèves :

Il reste dans l'enseignement une part de solitude, de choses incommunicables ou injustifiables. Dans un métier qui valorise tant la porte fermée et le « chacun pour soi », la rupture doit se produire dès la formation initiale qui devrait habituer au travail en équipe, à la métacommunication, à la gestion des différences. (Perrenoud, 1993, p.15)

S'il n'existe pas de solution miracle pour remédier à ces enjeux, j'avance l'idée que l'épuisement professionnel peut être atténué, les connaissances partagées et le sentiment d'isolement brisé en favorisant un partenariat éducatif entre les deux principaux acteurs dans la vie de l'élève en difficulté : l'enseignant et le parent. D'autant plus que le contexte actuel semble propice à ce partenariat, car après de nombreux efforts individuels qui n'ont pas

¹ EHDAA : Ce terme regroupe les élèves à risque, les élèves avec un trouble grave du comportement, les élèves avec une déficience motrice légère, organique ou langagière, les élèves avec une déficience intellectuelle, les élèves avec un trouble sévère du développement et les élèves avec une déficience physique grave.

produit les résultats escomptés, les agents éducatifs (parents, enseignants) s'entendent maintenant sur la nécessité de collaborer pour assurer la réussite scolaire des élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit de l'attention (Saint-Laurent, 2008). Mais quelle signification donne-t-on aux pratiques collaboratives dans le contexte de l'inclusion scolaire? Ces dernières sont rarement articulées entre elles et s'actualisent sur une base occasionnelle en fonction des besoins ressentis essentiellement de la part du corps enseignant. En effet, les enseignants proposent plusieurs occasions de collaboration aux parents (accompagnement lors de sorties éducatives, participation à l'heure du conte, etc.), mais malheureusement celles-ci ne trouvent pas écho chez les parents (Kalubi et Lesieux, 2006). Bien entendu, l'engagement parental est sollicité dans le discours des enseignants, mais ne semble pas être une composante de leurs pratiques (Boulangier et coll., 2011). De plus, il faut admettre que leur collaboration ne se fait pas sans heurts. En effet, parents et enseignants doivent surmonter des obstacles d'ordre relationnel (Claes et Comeau, 1996) avant d'aspirer à des liens collaboratifs. Cordié (2000) et Cifali (1994) se sont intéressées à cette dernière dimension existante entre les enseignants et les parents. Elles relatent la complexité de leurs interactions en explorant la perception des enseignants vis-à-vis des exigences parentales :

Ces multiples demandes [justification d'un résultat, explication d'une intervention faite en classe, etc.], souvent impératives et paradoxales, sont vécues par l'enseignante comme autant d'agressions. La suspicion entretenue sur sa compétence peut engendrer chez elle le doute, la peur surtout qui l'amène à réagir et à se défendre. (Cordié, 2000, p.74)

S'il est vrai que certains parents ne possèdent pas toutes les habiletés communicationnelles pour exprimer adéquatement leurs attentes (Montandon, 1996), la plupart font preuve de diplomatie dans leurs interactions avec les enseignants, conscients de l'impact que celles-ci

peuvent avoir sur l'expérience scolaire de leur enfant (Coutu, Lavigueur, Dubeau et Beaudouin, 2005). Malheureusement, ce sont souvent les revendications maladroites des parents qui laissent leurs traces et nombre d'enseignants finissent par ne plus interpeller ces derniers. Triste constat, d'autant plus que les parents, loin d'être écartés par l'intervention éducative, devraient y être perçus comme des agents centraux (Gouvernement du Québec, 2008 : cité dans Boulanger et coll., 2011). Ce n'est donc pas hasardeux si, au cours des dernières années, tous les travaux de réforme du système scolaire ont fait du parent un acteur incontournable (Kalubi et Lesieux, 2006). Pourquoi alors le malaise persiste-t-il? Cordié (2000) note « qu'il est très difficile d'entendre le discours de l'autre, cela demande une très grande liberté d'esprit; et qu'il soit encore plus difficile de le respecter, cela demande un esprit de tolérance » (p.103). Qu'en est-il des parents et des enseignants qui accompagnent un enfant en difficulté d'apprentissage alors que les occasions d'être en contact l'un avec l'autre sont souvent peu nombreuses?

Autour des difficultés de l'enfant, les échanges sont le plus souvent passionnés... S'y inscrit aussi de la culpabilité. On dénonce, juge, met au ban... Chacun sait et s'aveugle. Chacun a sa théorie, ses exemples et sa manière de procéder. Chacun veut bien faire, et les rationalisations en la matière sont nombreuses. (Cifali, 1994, p.14)

Les parents d'enfants en difficulté reprochent aux enseignants de ne pas avoir les connaissances nécessaires pour bien accompagner leur enfant. En effet, ils mentionnent que les enseignants sont parfois malhabiles dans leurs gestes pour venir en aide à leur enfant et qu'ils entretiennent des doutes concernant le diagnostic de celui-ci (Kalubi et Lesieux, 2006). De plus, plusieurs études (Bouchard, 2002, Kalubi, 2003 et Pourtois et Desmet, 2004) montrent que les parents et les enseignants redoutent à tour de rôle d'être perçus comme

incompétents aux yeux de l'autre ce qui rendrait les échanges entre eux d'une grande complexité. Pourtant, dans le contexte de l'inclusion scolaire, la fréquence et la qualité des rapports parents/enseignants sont primordiales pour assurer la réussite des élèves en difficulté (Fortin et Mercier, 1994; Larivée et coll., 2006). C'est sans doute l'une des raisons pour laquelle Epstein affirme qu'en faisant un pas de plus sur le continuum de la collaboration, c'est-à-dire en développant un partenariat éducatif, leurs efforts axés sur la réussite de l'élève seraient d'une plus grande efficacité (Epstein, 1987 : cité dans Deslandes et Royer, 1994). Mérini (2013) abonde dans le même sens en défendant l'idée que le partenariat entre les enseignants et les parents est une réponse aux enjeux que provoque le contexte de l'inclusion scolaire. Mais est-ce réaliste de croire que les parents veulent et peuvent pleinement participer à la vie scolaire de leur enfant? Coup d'œil sur leur réalité et leur vision.

La participation des parents

Au Québec, depuis la création du ministère de l'Éducation [MEQ] en 1964, la participation parentale représente l'un des plus importants piliers de la structure, de la gestion et du fonctionnement de notre système scolaire. La preuve est que dès son adoption, la Loi sur l'instruction publique encourage les parents à prendre part activement à la vie scolaire de leur enfant. Cependant, bien que le ministère de l'Éducation invite les parents à travailler en étroite collaboration avec le personnel scolaire (Deslandes et Royer, 1994), cette collaboration se fait timidement et connaît, avouons-le, des ratées. À un point tel qu'il est légitime de se questionner sur cette valorisation du rôle parental dans le processus de collaboration famille-école tel qu'il a été institué il y a plus de 40 ans. En effet, qu'il s'agisse du comité d'école ou bien du comité de parents, ne leur conférait-on pas et ne leur confère-t-on pas encore

aujourd'hui, dans ces structures participatives, qu'un simple rôle de figurant (Montandon, 1996)? De fait, les occasions de rencontres parents/intervenants planifiées par l'équipe-école se transforment la plupart du temps en simples réunions d'information durant lesquelles les intervenants scolaires parlent et les parents écoutent. Pourtant, les conditions dans lesquelles les parents exercent leur rôle ont bien changé au cours des 45 dernières années. En effet, en s'attardant à leur situation actuelle, on constate qu'ils sont davantage éduqués et que le savoir n'est plus l'exclusivité des enseignants. En contrepartie, on observe qu'ils ont peu de disponibilité dans la mesure où une majorité travaille à plein temps et que nombre d'entre eux doivent composer avec la monoparentalité et une famille recomposée (ministère de la Famille et des Aînés, 2011). Doit-on alors conclure que l'implication parentale tant souhaitée par le ministère de l'Éducation et les chercheurs dans le domaine de l'éducation est une utopie? Pas nécessairement. Dans une recherche menée en 2011, Larivée propose plutôt aux directeurs et aux enseignants de réfléchir davantage aux véritables aspirations des parents en matière d'éducation et aux obstacles qui limitent leur participation à la vie scolaire. Ce ne serait donc qu'en redéfinissant les modalités de collaboration que le bon ménage école-famille tant dit, tant écrit, tant espéré pourra réellement prendre forme. En récapitulant les changements qu'a traversés notre système scolaire québécois au cours du dernier siècle, nous réalisons à quel point ce dernier a évolué vers un modèle social plus accessible. Mais l'inclusion scolaire comporte son lot de défis. Nous avons en effet nommé des enjeux de taille pour le corps enseignant : la diversité des apprenants se retrouvant dans une même salle de classe aujourd'hui, le manque de spécialisation actuel et l'isolement qui se fait tôt ou tard sentir dans la profession. Pourtant, comme nous l'avons mainte fois rappelé, l'inclusion scolaire est une philosophie que les enseignants ont fait leur. Maintenant, comment l'environnement scolaire

pourrait répondre à une mosaïque d'élèves à l'intérieur de laquelle chaque pièce est non seulement unique, mais également complexe lorsqu'il s'agit d'apprenants aux besoins particuliers? J'ai fait le pari, dans le cadre de cette recherche, que chaque pièce pourrait s'insérer dans le même cadre à condition que plusieurs mains soient invitées à façonner celui-ci. Et de ces nombreuses mains qui œuvrent à façonner le cadre de la réussite des élèves ayant des besoins particuliers, celles des parents et des enseignants peuvent être sans contredit d'un grand secours.

La question et les objectifs de recherche

N'y aurait-il pas lieu, constatant que les pratiques collaboratives actuelles entraînent des insatisfactions qui nuisent à la mission d'assurer la réussite éducative de ces élèves, de se poser la question suivante : quelles sont les modalités qui favoriseraient le développement de pratiques collaboratives inscrites dans une logique de partenariat éducatif entre les parents et les enseignants afin d'optimiser la réussite éducative des élèves qui ont un trouble d'apprentissage ou un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité en contexte d'inclusion? Pour répondre à cette question, je me suis fixé deux objectifs. D'abord, déterminer les besoins partenariaux des parents et des enseignants qui accompagnent un enfant ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Ensuite, préciser les modalités de ce partenariat, c'est-à-dire les voies d'actions à privilégier de la part des enseignants et des parents, pour créer un partenariat éducatif. Pour mener à bien ce projet, j'ai employé une méthodologie qualitative. En effet, je souhaitais conduire une recherche collaborative qui s'insérerait dans un paradigme interprétatif, car :

Les partenaires, issus de cultures différentes se retrouvent autour d'un intérêt commun, s'y engagent sur la base du respect de leurs intérêts respectifs liés aux enjeux de leurs cultures de production des savoirs tout en se laissant imprégner de la perspective des uns et des autres. (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001, p.58)

CHAPITRE II
LE CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre expose le cadre de référence sur lequel s'appuie chacun des éléments de cette recherche. Il se divise en trois parties, qui portent sur les concepts entourant l'inclusion scolaire, la réussite éducative et enfin celui du partenariat. Bien qu'il s'agisse de trois concepts distincts, une philosophie commune s'en dégage : l'écosystémie.

L'inclusion scolaire

Le concept de l'inclusion scolaire émerge en plein cœur des années 60, une période que l'on peut qualifier de charnière pour la reconnaissance des droits civiques aux États-Unis. Ce concept est, d'une certaine façon, l'aboutissement d'une longue bataille juridique entamée par des parents d'enfants handicapés. L'enjeu de cette bataille n'était pas de permettre à leur enfant de fréquenter le milieu scolaire, ce combat juridique avait déjà été livré et gagné par les générations qui les ont précédées, non, cette fois, il s'agissait pour eux de lutter pour que leurs enfants évoluent non seulement dans une école ordinaire, mais aussi dans une classe régulière. Cette section propose de retracer le chemin parcouru au Québec en matière d'inclusion puisque notre système scolaire a suivi sensiblement le même courant humaniste qui a orienté nos voisins sudistes.

Lorsqu'on fait référence à l'enfance en difficulté au Québec, on constate que le système scolaire a traversé trois époques distinctes au cours des cinquante dernières années, retraçons-les brièvement. D'abord, la première période peut être qualifiée d'une certaine façon de ségrégative puisque les enfants aux besoins particuliers sont pris en charge par du personnel

scolaire qui n'est pas toujours spécialisé (Thomazet, 2008) tel que mentionné dans le chapitre consacré à la problématique. La seconde phase, dite intégrative, est quant à elle marquante puisqu'elle permet aux enfants ayant des difficultés (physiques, comportementales ou d'apprentissage) de faire leur entrée dans les écoles ordinaires. Mais même si l'on peut percevoir dans cette étape transitoire une évolution des mœurs tant de la part du système scolaire que de la société dans laquelle il s'insère, selon Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), plusieurs recherches concluent que les classes spéciales dans les écoles ordinaires ont pour effet pervers de discriminer les élèves qui en font partie dans la mesure où ces élèves sont étiquetés et rapidement ostracisés socialement. Nous devons attendre la conférence internationale de l'UNESCO, à Salamanque, en 1994, pour voir un véritable changement s'opérer. L'UNESCO recommande alors à tous ses pays membres, dont le Canada, d'adhérer à une philosophie inclusive en matière éducationnelle. Pour y arriver, l'organisation internationale déclare que les systèmes éducatifs doivent offrir à tous leurs élèves les mêmes droits et les mêmes traitements gratifiants (Kalubi, Detraux et Larivée, 2006). Cette position sans équivoque revêt une grande importance pour les élèves aux besoins particuliers dont font partie les élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention. Mais qu'entendons-nous exactement par inclusion scolaire? Cette question mérite toute notre attention, car à l'heure actuelle, de grandes variations existent tant dans la définition du concept que dans son interprétation (Harper et Jackson, 2002 : cités dans Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011), ce qui semble expliquer les tensions qui s'expriment à la fois dans le choix des finalités éducatives d'une école et dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques de son équipe (Plaisance et Schneider, 2013). Nous poussons même la réflexion disant que ce flou conceptuel à l'égard de l'inclusion scolaire pourrait expliquer, en partie du moins, la

difficile collaboration entre les parents et les enseignants actuellement (Kalubi et Lesieux, 2006). Il est donc primordial d'analyser les définitions que proposent les auteurs en matière d'inclusion scolaire.

D'abord, on constate que peu importe leur posture, les chercheurs qui s'intéressent à l'inclusion scolaire s'entendent sur le fait que tous les élèves devraient fréquenter une classe régulière, correspondant à leur âge chronologique, dans l'école de leur quartier, et ce, indépendamment de leurs besoins (Shapiro, 1999, Stainback, 1996 : cités dans Bélanger, 2003). Malgré cette unanimité entourant l'inclusion physique et sociale de l'ensemble des élèves, nous ne pouvons prétendre combler tous leurs besoins scolaires. La définition proposée par Thomazet offre une piste intéressante à cette problématique, car elle met en lumière une variable souvent oubliée par les théoriciens : la nécessaire intégration pédagogique :

Une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui suppose, non seulement l'intégration physique et sociale, mais aussi pédagogique, afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe et de bénéficier de dispositifs correspondant à leur âge, et cela, quel que soit leur niveau scolaire. En d'autres termes, l'école doit remplir sa mission auprès des enfants qui n'ont pas toutes les habiletés nécessaires pour recevoir les enseignements comme on les dispense actuellement. (Thomazet, 2008, p.131)

Ainsi donc, Thomazet propose l'insertion pédagogique à la définition du concept de l'inclusion scolaire ce qui implique nécessairement une façon de faire différente de la part du personnel scolaire, voilà un élément non négligeable. Or même si des éléments du concept, comme celui de la différenciation pédagogique, raffinent la définition de l'inclusion scolaire, ils n'abolissent pas complètement le clivage entre la théorie et la pratique et surtout n'assurent pas le transfert immédiat, comme en témoignent quelques recherches qui se sont intéressées au point de vue des enseignants au sujet de l'inclusion scolaire (Ducharme, 2008, Karagiannis et

Stainback, 1996). Wagner et Doré (2002) sont d'avis qu'une école dite inclusive doit offrir à ses enseignants et à ses élèves tout le soutien nécessaire pour assurer la réussite éducative de ces derniers. Toujours selon ces auteurs, il faut apporter une attention particulière aux conditions à mettre en place pour que l'inclusion scolaire soit viable et profitable pour tous. À cet égard, Point et Desmarais (2011) ont répertorié chez le corps enseignant quatre conditions gagnantes à l'adhésion de l'inclusion scolaire. D'abord, ils ont identifié une formation sur les différentes difficultés que peuvent éprouver les élèves. Ensuite, ils ont noté l'accès à des ressources tant matérielles qu'humaines. Puis, ils ont soulevé une ouverture à la différence et, ce qui nous intéresse tout spécialement, ils ont mis en évidence la concertation des acteurs gravitant autour de l'élève en difficulté. Cette dernière condition de Point et Desmarais est non seulement reprise par Rousseau et Prud'homme, elle en est le point central de leur définition de l'inclusion :

L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'apprivoiser. (Rousseau et Prud'homme, 2010, p. 10)

Les éléments constituant cette dernière définition de l'inclusion scolaire nous invitent à découvrir le plein potentiel scolaire d'un élève en considérant toutes les formes d'expression de son intellect. Est-ce donc dire que l'adhésion d'un système éducatif à une philosophie inclusive l'oblige à repenser sa conception de la réussite? C'est ce que la prochaine section propose d'explorer.

L'évolution du concept de la réussite

Définir le concept de la réussite scolaire au Québec nécessite, à mon avis, un regard plus sociohistorique. En effet, comme la plupart des concepts liés à l'éducation, celui de la réussite a évolué au fil des réformes qu'a connues le système scolaire québécois. Il ne peut être dissocié du système dans lequel il s'intègre puisqu'il agissait et continue d'agir comme finalité. Au début du 20^e siècle, le système éducatif québécois vise essentiellement la réussite de l'élite. Heureusement, un vent de modernisme souffle sur le Québec au début des années 60. La publication du rapport Parent amorce alors une démocratisation de l'instruction ce qui entraîne l'accessibilité et l'égalité des chances de réussite scolaire pour tous (Laferrière et coll., 2011). On perçoit alors la réussite scolaire comme étant tributaire de l'accessibilité. Celle-ci est ni plus ni moins une suite simple et logique d'événements rendus possibles grâce à la démocratisation du système :

La réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire, atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs. Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance. (CREPAS, 2014)

Trente ans plus tard, le gouvernement québécois adopte un plan d'action national qui vise la réussite non seulement scolaire des élèves, mais également la réussite éducative de ceux-ci. Ce changement de paradigme est d'une grande importance, car il sous-entend que la réussite de l'élève n'est pas la conséquence d'une action individuelle, mais plutôt celle d'une collectivité (Laferrière et coll., 2011). La réussite éducative est maintenant un objectif partagé par tous les agents éducatifs qui œuvrent tant à l'intérieur des murs scolaires qu'à l'extérieur. Les parents loin d'être écartés par l'intervention éducative y sont alors perçus comme des agents centraux

(Gouvernement du Québec, 2008 : cité dans Boulanger et coll., 2011). Cette idée que la réussite scolaire interpelle plusieurs acteurs amène Laferrière et ses collaborateurs à repenser cet ultime objectif du système scolaire en y incluant une dimension éducative :

Le concept de réussite scolaire se loge dans le passage d'une série d'examens scolaires lorsque ceux-ci s'avèrent le défi à relever, il s'applique au quotidien lorsqu'il s'agit d'offrir aux élèves l'expérience la plus susceptible de les faire apprendre et il s'applique aussi hors des murs de l'école, quand la relation école-famille est à privilégier. Dans le dernier cas, il arrive que le concept de réussite scolaire et celui de la réussite éducative ne fassent qu'un. (Laferrière et coll., 2011, p.180)

Cette conception de la réussite éducative s'inscrit dans la démarche théorique d'Engeström (2009). Cet auteur propose une théorie de l'activité qui prend ses racines chez Vygotski, célèbre psychologue biélorusse, qui s'intéresse au développement humain à partir d'un point de vue historico culturel. Selon Engeström et son mentor Vygotsky, l'apprentissage, avant d'être le résultat d'individus isolés, serait d'abord et avant tout un phénomène social puisqu'il se déploie dans des contextes culturellement décidés. Ce postulat est intéressant pour jeter les bases de la réussite éducative, mais comment la théorie de l'activité peut servir la problématique sur laquelle porte notre recherche? Engeström avance qu'aucune entité du système scolaire (commission scolaire, école, environnement familial) ne peut être complètement autonome. En réalité, ces entités forment un réseau interdépendant, car chacune d'elles possède une influence bidirectionnelle sur les autres (Engeström, 2009). Le théoricien précise également que les entités sont des forces de changement, de transformation de la culture scolaire. Ce qui nous intrigue particulièrement c'est qu'à l'intérieur de chacune des entités scolaires, Engeström a identifié plusieurs agents qui peuvent influencer sur la réussite d'un élève (parents, enseignants, administrateurs, etc.). Bien que cette pluralité d'acteurs influents

nous porte à croire que la réussite éducative serait plus accessible aux élèves en difficulté, il faut comprendre que de celle-ci se dégage aussi une multitude de modalités d'évaluation et d'expériences servant à mesurer l'apprentissage et/ou la réussite selon un certain nombre d'objectifs préalablement déterminés par chacun des agents et, par conséquent, visant des résultats parfois fort différents d'un agent à l'autre. Mais bien que les champs d'intervention des agents varient considérablement, ils ne sont pas pour autant indissociables, bien au contraire. C'est pourquoi Engeström propose d'amalgamer deux champs d'intervention au minimum, dans le cas présent, l'école et la maison, pour développer une vision commune de la réussite et surtout déterminer et reconnaître la contribution des enseignants et des parents, ces agents si précieux de la réussite. Cette association crée inévitablement des tensions à court terme entre les deux agents, mais ce qui importe ici c'est qu'elle modifie l'action posée par ceux-ci pour favoriser à moyen ou à long terme la réussite éducative de l'élève (Engeström, 2009). À l'instar d'Epstein, Engeström affirme que les chances de réussite éducative sont optimisées lorsque les différents acteurs gravitant autour de l'élève ont des échanges dynamiques. De ces échanges découle une confrontation de perspectives qui forcera une négociation et éventuellement une synthèse constructive (Vygotsky, 2013 et Boulanger et coll., 2011). Il faut percevoir dans les théories proposées par Engeström et par Epstein une vision systémique de la réussite. Cette vision converge tout naturellement vers l'écosystème telle que proposée par Bronfenbrenner (1986). Plongeons dans l'épicentre de cette recherche.

L'écosystème de Bronfenbrenner

Il faut savoir que le psychologue développementaliste, Urie Bronfenbrenner, est l'un des précurseurs en matière d'écosystème, il utilise cette perspective pour aborder le

développement de l'enfant. Pour ce théoricien, l'écosystémie est l'amalgame de l'écologie et de la théorie des systèmes. Mais en quoi cette vision écologique de l'évolution d'un enfant éclaire-t-elle l'objet de recherche? Comme mentionné précédemment, le processus d'inclusion, d'un point de vue moral, est défendu par la majorité des acteurs concernés par un enfant ayant des besoins particuliers, mais il faut admettre qu'il représente un défi considérable dans son applicabilité. À cet effet, Bronfenbrenner propose de soutenir autant l'élève que les personnes qui gravitent autour de lui et qui contribuent à sa réussite (Larivée et coll., 2006). Regard sur les différents environnements élaborés par le théoricien d'un point de vue éducationnel pour encore mieux saisir l'apport de cette théorie. À l'intérieur de son modèle, on compte six systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème, l'ontosystème et le chronosystème. Le microsystème correspond à l'environnement immédiat de l'enfant, celui dans lequel il côtoie ses parents, mais également ses enseignants. L'influence parentale tout comme l'influence professorale sur l'enfant est très grande dans ce système, car elle a un effet direct. Le mésosystème est particulièrement intéressant dans le cadre de cette recherche, car il peut prendre forme que s'il y a une interaction entre les parents et les enseignants dans l'environnement scolaire de l'enfant. Bronfenbrenner avance que la collaboration peut être optimisée à l'intérieur du mésosystème si elle se base sur la confiance, la réciprocité et le partage des pouvoirs (Deslandes et Royer, 1994), intéressant n'est-ce pas? Le troisième système, l'exo, a une influence indirecte sur l'enfant. Il s'agit dans le cadre scolaire d'instances décisionnelles, comme par exemple les commissions scolaires. Mais bien qu'ils s'agissent d'environnements plus lointains de l'enfant, ceux-ci peuvent tout de même influencer son développement, car ils déterminent les règles le concernant. On peut penser, pour illustrer cette influence indirecte, à l'octroi de

matériel spécialisé pour les enfants ayant des besoins particuliers. Il est important de préciser que les acteurs du microsysteme (parents-enseignants) peuvent augmenter le potentiel d'influence favorable en participant à l'exosysteme (El Hage et Reynaud, 2014). Le macrosysteme fait quant à lui référence aux valeurs collectives, pour illustrer l'importance des décisions prises dans ce systeme, on peut se référer à l'élaboration du projet éducatif d'une école par le personnel scolaire et le comité de parents. La prise en compte de l'ontosysteme relève d'une grande importance chez les élèves HDAA puisque ce systeme englobe les forces et les vulnérabilités d'une personne. Ainsi, la connaissance des caractéristiques physiques, cognitives et affectives propres à ces élèves est essentielle lorsqu'on souhaite mettre en place des modalités éducatives ou rééducatives aptes à favoriser leur réussite, comme c'est le cas des parents et des enseignants. D'ailleurs, ces connaissances nous permettent de mieux intégrer ces élèves dans un environnement régulier. Par contre, de s'attarder à l'interrelation entre ces caractéristiques chez un enfant en difficulté est certainement une condition gagnante à l'inclusion scolaire (Tétreault, Beaupré, Giroux et Guérard, 2002). Finalement, le chronosysteme réfère à la temporalité et à la maturation de l'enfant. En effet, ce dernier systeme s'intéresse aux périodes, aux événements que traverse un élève au cours de son parcours scolaire. Il importe aux agents du microsysteme de s'attarder aux étapes transitoires (passage de l'école primaire à l'école secondaire par exemple) et aux événements stressants (deuil, déménagement) que vivra un élève puisque ceux-ci pourraient fragiliser son développement. Cela est encore plus vrai chez une population plus à risque, comme c'est le cas des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (Perrenoud, 1989). En analysant les différents systemes élaborés par Bronfenbrenner, nous réalisons que toutes les actions posées au sujet de l'enfant doivent avoir pour fondement l'interaction entre les différents agents

significatifs pour celui-ci et doivent ultimement avoir un caractère partenarial (Boulanger et coll., 2011). C'est seulement dans cette optique que notre système scolaire pourra s'assurer de créer des liens, un sentiment non seulement d'appartenance, mais également d'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers (Lacroix et Potvin, 2013). Les pages qui suivent définiront le concept de partenariat dans le contexte d'inclusion. Il aurait été difficile de trouver une meilleure suite puisque ce concept s'inscrit également dans une logique écosystémique.

La définition du partenariat

Nous l'avons vu, l'inclusion scolaire représente l'un des plus grands défis que l'école québécoise a dû relever depuis les vingt dernières années. Pour maximiser les chances de réussite du processus inclusif, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la collaboration entre les divers agents éducatifs est la pierre angulaire (Saint-Laurent, 2008). Même discours tenu de la part du ministère de l'Éducation depuis des décennies : une plus grande place devrait être offerte aux parents d'enfants en difficulté afin que ceux-ci s'intègrent de façon optimale dans leur école de quartier (Beauregard, 2006). Malheureusement, il s'avère que les pratiques collaboratives entre l'école et la famille, telles que développées ces dernières années, se définissent essentiellement autour de la culture de l'école, laissant le point de vue et l'expertise des parents à l'écart (Fitzgerald et Goncü, 1993 : cités dans Boulanger, Larose et Couturier, 2010). Pourtant, les discours ministériels encouragent la reconnaissance des parents en tant que partenaires de l'école et du milieu. Ces discours ont d'ailleurs fait émerger une multitude de projets éducatifs qui se qualifient de partenariaux. On peut penser au programme ÉcoFamille à la petite enfance (Sinclair et Naud, 2005), au FECRE au niveau primaire

(Boulanger et coll., 2011), au PÉFEC dans les écoles primaires de la CSRS (Dumouchel, Duval, Thériault et Tremblay, 2012) ou bien au projet-pilote *Agir autrement* au niveau secondaire (MEQ, 2002) pour n'en citer que quelques-uns. Puisque le concept de partenariat semble surgir au Québec dans le domaine de l'éducation et que des nuances importantes existent entre le concept de collaboration et celui de partenariat, il nous apparaît essentiel de définir ce dernier. D'abord, il faut savoir que plusieurs termes sont utilisés lorsqu'on aborde la collaboration école-famille et qu'il serait aisé de les confondre. En effet, il est facile de conclure qu'en sollicitant la participation ou l'engagement parental en tant qu'enseignants, nous développons forcément un lien partenarial avec eux. En regardant de plus près, on se rend compte que l'engagement n'est en fait qu'un aspect du partenariat (David, 1993 : cité dans Boulanger et coll., 2014). De manière temporelle, la participation ou l'engagement parental fait référence à un événement épisodique ou circonstanciel qui a été, la plupart du temps, préalablement défini par l'école et qui sert ses propres intérêts. Il faut donc voir le partenariat comme un concept beaucoup plus global et dynamique que la collaboration ou l'engagement et qui tient compte de divers facteurs. (Epstein, 1987).

Examinons de plus près les facteurs contributifs du partenariat éducatif. En premier lieu, la famille et l'école doivent établir des buts communs en s'assurant que ceux-ci ne serviront pas uniquement les intérêts d'un seul groupe. Pour atteindre ces buts, parents et enseignants doivent d'emblée accepter que les responsabilités éducationnelles soient partagées, c'est notre deuxième facteur. Il faut alors que l'école reconnaisse la valeur et la compétence du parent d'un point de vue éducationnelle. Évidemment, ce processus ne peut se faire sans qu'il y ait un espace octroyé de part et d'autre pour la négociation. Il ne s'agit pas alors d'entamer une lutte de pouvoir, mais bien de saisir l'occasion d'échanger, de

communiquer de l'information privilégiée sur l'enfant et les interventions à privilégier. C'est à la suite de cet échange que les deux agents éducationnels pourront aspirer à un consensus. Le troisième facteur, quant à lui, est basé sur la relation que construisent parents et enseignants. Cette relation école-famille se crée au fur et à mesure des échanges. Si elle ne va pas de soi au départ, lentement, parents et enseignants s'habituent de « faire ensemble » et une confiance finit par émaner. C'est ce qui permettra, aux nouveaux partenaires de développer une vision coconstruite des services qui devraient être offerts à l'élève en difficulté (Boulangier et coll., 2014). Les facteurs contributifs mis en lumière par Epstein ainsi que l'importance du mésosystème de Bronfenbrenner sont repris dans la définition du partenariat de Bouchard et ses collaborateurs :

Le partenariat se définit par l'association de personnes, par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité dans la prise de décision par consensus entre les partenaires au regard par exemple, de besoins de la personne et de la priorité des objectifs. (Bouchard et coll., 1996 cités dans Moreau et coll., 2005, p. 150)

Regardons de plus près ce que propose Epstein. À l'instar de Bronfenbrenner, cette dernière fait ressortir, dans son modèle de l'influence partagée, l'importance des influences et des interactions des divers milieux qui gravitent autour de l'élève. Pour sa part, Epstein s'intéresse davantage au milieu familial et au milieu scolaire comme entités interreliées (Epstein, 1987), ce qui correspond au mésosystème de Bronfenbrenner. Inspirés de ces deux auteurs, Bouchard et coll. avancent l'idée que plus il y a de similitudes philosophiques entre la famille, l'école et la communauté, les trois sphères d'influence dans la vie d'un enfant, plus grandes sont les chances qu'un enfant s'adapte aux défis qu'offrent le système scolaire. Sachant que la capacité d'adaptation chez les enfants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble de l'attention

engendre des défis, ce postulat relève d'une grande importance dans le cadre de notre recherche. D'autant plus qu'Epstein propose une typologie d'activités qui optimisent le partenariat, une brève description de chacune d'elles nous éclairera sur les façons de faire en matière partenariale. En premier lieu, Epstein parle de soutien au rôle parental. Pour y arriver, l'école peut suggérer aux parents des conditions favorables à l'apprentissage. Il peut s'agir de limiter les sources de distraction durant la période de devoirs et de leçons en sachant que les élèves aux prises avec un trouble déficitaire de l'attention y sont très sensibles (microsystème). En second lieu, l'auteur insiste sur l'importance de développer des modes de communication opérante entre l'école et la maison, en ce qui a trait au curriculum scolaire. Pour ce faire, l'enseignant peut, par exemple, envoyer régulièrement le portfolio de l'élève à la maison afin que les parents puissent constater le travail accompli par leur enfant et son évolution en tant qu'apprenant. Cela amène une tout autre perspective sur le rendement scolaire de l'enfant en difficulté que celle qui émane d'un simple résultat sur le bulletin scolaire. Elle nomme également la contribution des familles et de la communauté élargie aux activités de l'école. On peut penser aux nombreuses collectes de fonds (pour doter la cour d'école de structures de jeux, pour regarnir la bibliothèque de nouveaux ouvrages, etc.) auxquelles participent la famille et la communauté, mais également aux activités plus proximales de la salle de classe, par exemple la participation à l'heure du conte au premier cycle du primaire (mésosystème). Ce contact privilégié entre la famille et l'école permet à la fois une reconnaissance, mais également une compréhension des rôles que chacun peut jouer. Vient ensuite le partage du pouvoir décisionnel : inviter les parents à participer à certaines prises de décision concernant l'école. Pour illustrer cette activité, on peut songer à la définition du projet éducatif ou au virage technologique que choisirait de prendre une école (macrosystème). Finalement, la

collaboration avec la communauté. Celle-ci passe par l'identification et l'intégration des ressources et des services de la communauté pour appuyer et renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales, le développement des enfants et de leurs apprentissages (exosystème). L'utilisation du centre récréatif d'une municipalité en est un formidable exemple. Celui-ci est doté d'une salle communautaire, on peut y faire des spectacles; celui-ci possède une patinoire, les enfants s'y rendent pour leurs cours d'éducation physique en saison hivernale. Afin que l'élève développe son plein potentiel, Epstein insiste énormément sur la notion de continuité entre l'école et la famille; les valeurs inculquées de la part des enseignants (la soif d'apprendre, la persévérance, etc.) deviennent véritablement significatives pour l'enfant si elles font partie du discours parental. Henderson (2007) vont jusqu'à affirmer que « la qualité du partenariat entre l'école et la famille serait directement liée à la réussite de l'élève. »

Les limites de la recherche

Cette recherche s'intéresse au point de vue des parents et des enseignants qui cheminent avec des enfants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention. Je suis consciente qu'ils ne sont pas les seuls acteurs de la réussite de ces élèves et qu'il aurait été intéressant de connaître l'opinion, entre autres, des administrateurs scolaires. De plus, je considère uniquement, dans le cadre de cette recherche, les troubles d'apprentissage et le déficit de l'attention chez les enfants alors que plusieurs d'entre eux souffrent d'autres comorbidités. Ainsi, un même élève peut avoir un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et un trouble d'anxiété généralisée. Ces autres conditions influent non seulement sur le rendement de l'élève, mais également sur le

type d'accompagnement que les parents et l'enseignant doivent offrir à l'enfant. Nous pouvons présager qu'en tenant compte de ces autres dimensions, les résultats de la recherche auraient été différents.

CHAPITRE III
LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce projet de recherche a pour objectif de permettre aux deux groupes d'acteurs (parents et enseignants) d'exprimer leurs besoins en termes de partenariat pour mieux accompagner les enfants vers la réussite éducative et de préciser les modalités (conditions, actions) pouvant permettre à ce partenariat d'advenir. Dans cette optique, cette section précise la méthodologie choisie pour répondre à ces deux objectifs. Puisqu'il s'agit d'offrir aux deux groupes d'acteurs la possibilité d'effectuer une réflexion critique afin de contribuer à créer un changement dans leurs pratiques collaboratives, le type de collecte de données est qualitatif alors que l'analyse est interprétative. Les choix qui appuient ce type de recherche sont d'abord explicités, suivis du terrain d'expérimentation. Par la suite, une brève description des participants est présentée. Aussi, les outils de collecte et d'analyse des données sont explicités suivi de la démarche d'interprétation des résultats. Finalement, les limites méthodologiques de la recherche sont précisées ainsi que les considérations éthiques.

Le type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans le courant des recherches évaluatives dont fait partie la recherche collaborative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), compte tenu des types de données utilisées et du fait qu'elle permet de solliciter l'intelligence collective et l'engagement actif de petits groupes d'acteurs qui se mobilisent, dans l'échange et le dialogue, pour transformer la réalité, voire générer des solutions innovantes (Freire, 1991 : cité dans Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007, p.1). En effet, la recherche collaborative m'a séduite, car à travers elle, c'est

l'expertise (savoir professionnel et/ou personnel) de l'intervenant éducatif qui est privilégiée et recherchée. En recherche collaborative, St-Arnaud (2003) va jusqu'à dire qu'un lien d'interdépendance existe entre les participants, car chacun possède une expertise que l'autre n'a pas et dont chacun souhaite s'imprégner. Catelli (1995) résume quant à lui la recherche collaborative par l'association de personnes qui désirent trouver, en formant un partenariat, une voie pour répondre à un questionnement qui réside dans un champ passionnel pour elles. Ainsi donc, en recherche collaborative les connaissances des participants sont coconstruites de sorte qu'elles soutiennent l'intervention de ceux-ci, dans le cas présent, de l'enseignant et/ou du parent auprès de ses apprenants. D'un point de vue épistémologique, cela signifie que la construction des connaissances dans le domaine de l'éducation ne peut se dissocier du contexte dans lequel celles-ci sont actualisées et de la compréhension qu'ont les enseignants et les parents de leur pratique puisque celle-ci teinte et influence le sens et l'orientation à accorder à ces pratiques (Desgagné, 1997). La recherche collaborative propose donc de modifier le rapport établi depuis fort longtemps entre les théoriciens et les praticiens. Alors qu'on a souvent posé un regard lointain et évaluatif sur les enseignants et les parents lors des recherches menées en éducation, la démarche collaborative renverse la tendance et invite les intervenants éducatifs à devenir partenaires de l'objet de recherche. De plus, la recherche collaborative encourage la formation continue, si chère à notre ministère de l'Éducation, en invitant les enseignants à remettre en question leur pratique, à chercher continuellement à l'améliorer, à se mobiliser autour des problématiques qu'ils vivent et dans bien des cas qu'ils partagent avec les parents (Desgagné et coll., 2001). C'est une vision « organique » de la recherche qui est suggérée puisqu'elle associe tous les acteurs préoccupés autour d'un enjeu;

le savoir n'est plus isolé de l'agir (Sauvé, 2005). En ce sens, j'adhère à la vision proposée par

Desgagné et ses collaborateurs :

Les partenaires, issus de cultures différentes de production des savoirs, culture de recherche et culture de pratique, se retrouvent autour d'un intérêt commun (un aspect de la pratique à explorer), s'y engagent sur la base du respect de leurs intérêts respectifs liés aux enjeux de leurs cultures de production des savoirs, un intérêt de questionnement pratique pour les enseignants et de recherche formelle pour les chercheurs, tout en se laissant imprégner de la perspective des uns et des autres, une coconstruction de savoir, au carrefour des savoirs savants et des savoirs d'action. (Desgagné et coll., 2001, p. 58)

Plus précisément, ce choix méthodologique s'explique par la nécessité de répondre aux objectifs soulevés par la problématique, lesquels nécessitent d'appréhender les représentations des parents et des enseignants afin d'examiner leurs besoins et les modalités ou, plus précisément, les conditions et les actions à mettre en place afin de favoriser l'établissement d'un partenariat éducatif. La recherche collaborative a, parmi ses visées, la conscientisation (Bourassa et coll., 2007) et c'est précisément ce que je souhaite : déclencher une réflexion à caractère critique tant chez les parents que chez les enseignants afin d'espérer et éventuellement de créer un changement dans leurs pratiques collaboratives. La participation de ces deux groupes d'acteurs contribue à développer une vision plus complémentaire, contextualisée et signifiante d'un partenariat éducatif possible entre eux (Sauvé, 2005) par l'entremise d'un processus de collecte de données, d'analyse et d'interprétation effectué non pas *sur* les participants, mais *avec* et *par* ces derniers (Desgagné, 2007).

Les participants et le terrain d'expérimentation

Les participants qui ont accepté de contribuer à cette recherche sont, dans un premier temps, des enseignants d'une classe régulière incluant des élèves ayant un trouble

d'apprentissage ou un déficit d'attention et des orthopédagogues qui travaillent également auprès d'élèves ayant un ou des diagnostics de troubles d'apprentissage ou de déficit d'attention. Ces enseignants et ces orthopédagogues, au nombre de six (trois enseignantes, un enseignant et deux orthopédagogues), œuvrent au deuxième et troisième cycle du primaire, car la plupart des troubles d'apprentissage sont décelés à partir du deuxième cycle du primaire, faut-il le rappeler. Ces enseignants et ces orthopédagogues travaillent dans des écoles primaires de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, située dans la région de l'Outaouais. Les enseignants et les orthopédagogues ne devaient pas avoir un nombre d'années minimales d'expérience pour participer à la recherche, car nous savons que les enfants rencontrent, durant leur parcours scolaire, de jeunes enseignants ainsi que des enseignants chevronnés. Ainsi, trois enseignants et une orthopédagogue ont plus d'une dizaine d'années d'expérience et une enseignante et une orthopédagogue ont moins de cinq années d'expérience dans la profession.

Dans un deuxième temps, un groupe de parents constitué aussi de six membres (cinq mères et un père) ont également participé à la collecte de données. Ces parents cheminent avec un enfant ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention tout comme les enseignants et orthopédagogues impliqués. Leurs enfants sont au deuxième et troisième cycle du primaire et évoluent dans des écoles de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais (CSPO). Nous précisons ici que les participants à la recherche n'avaient pas nécessairement des enfants en commun (les enseignants et les orthopédagogues, à l'exception d'un, n'enseignaient pas aux enfants des parents qui participaient à la recherche), il ne s'agissait donc pas d'un critère de recrutement. Il est également important de mentionner que j'ai eu l'occasion d'observer, en tant que superviseuse de stage et en tant que mère, dans les écoles de

la CSPO, le désir, tant chez les enseignants que chez les parents, de trouver des solutions pour mieux accompagner les élèves qui ont un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention vers la réussite éducative. La commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais visiblement sensible à ma problématique m'a donc semblé un terrain fertile pour effectuer la recherche. Les deux écoles ont été ciblées, car la problématique entourant la collaboration parents/enseignants fait partie de leurs préoccupations, de leur réalité bien tangible, comme l'a d'ailleurs souligné leur direction. Le recrutement des participants, tant chez les enseignants que chez les parents, s'est fait par l'entremise d'une lettre résumant la recherche et ses implications. Celle-ci a été distribuée avec l'aide des deux directions d'école qui ont ouvert les portes de leur école afin que la collecte de données puisse avoir lieu.

Les outils de collecte et d'analyse des données

Trois temps de collecte et d'analyse de données ont été prévus dans le cadre de la recherche. Il est important de mentionner que les outils sélectionnés permettent que la collecte, l'analyse et l'interprétation des données se fassent de façon simultanée. Mais avant de me lancer dans une première rencontre en groupe homogène, j'ai cru bon de préparer le terrain en permettant, au groupe de parents et au groupe d'enseignants, d'amorcer une réflexion personnelle sur leur expérience et leur vision du partenariat éducatif.

Premier temps : réflexion individuelle de la part des parents et des enseignants

Puisque cette expérience pouvait être teintée d'enjeux relationnels, j'ai proposé aux participants de répondre à un questionnaire humoristique comportant 10 questions à choix multiples (appendice A) de manière individuelle avant leur première rencontre de groupe. Il

est important de préciser que le questionnaire peut être qualifié d'humoristique, car les choix de réponses offerts étaient en fait des pictogrammes représentant des animaux ou des personnages « caricaturaux ». J'ai opté pour ce type de questionnaire afin de dédramatiser certaines situations potentiellement vécues par les participants et ainsi atténuer certains malaises qui auraient pu survenir lors des groupes de discussion. Le questionnaire a été envoyé électroniquement et en format papier pour les participants qui n'avaient pas d'adresse courriel. Les questionnaires ont été réinvestis au début des deux rencontres de groupe homogène. Les participants ont été invités à répondre à la question suivante : « En répondant au questionnaire, j'ai pris conscience de... ». Les discussions entourant ces questionnaires m'ont non seulement permis de briser la glace lors de la première rencontre, mais aussi d'amorcer la réflexion relative aux enjeux et défis rencontrés relativement au partenariat.

Deuxième temps : groupe de discussion avec les parents et groupe de discussion avec les enseignants portant sur les besoins des participants

La première rencontre s'est étendue sur une période de deux heures. J'avais pris soin d'offrir diverses plages horaires aux participants (lors des journées pédagogiques pour les enseignants, en fin d'après-midi alors que les enfants sont au service de garde pour les parents), mais à l'unanimité, les participants ont privilégié les rencontres en soirée, j'ai respecté leur choix. Lors de cette première étape de la collecte de données, j'ai privilégié, tel que mentionné précédemment, une démarche collaborative. Pour y arriver, j'ai mis à contribution deux outils de gestion participative provenant du Système d'analyse sociale (SAS) (Buckles et Chevalier, 2013) de manière à faciliter une réflexion partagée, critique, dynamique et susceptible d'être porteuse de plusieurs pistes de solution tant recherchées pour tous chercheurs s'intéressant à la recherche collaborative (Bourassa, Phillion et Chevalier,

2007). Le premier outil, appelé remue-méninges et classification (Buckles et Chevalier, 2013), consiste à permettre à chaque participant de préciser leurs besoins à l'égard du partenariat. Pour ce faire, chacun s'est vu attribuer quatre fiches. Sur chacune d'elles, ils devaient d'abord indiquer un besoin partenarial ressenti (avec si nécessaire explication au verso). Les participants pouvaient demander des fiches supplémentaires s'ils avaient plus de trois besoins liés au partenariat à exprimer. Ce travail s'est fait de manière individuelle afin que chacun puisse s'exprimer sans être influencé par un autre participant. Lorsque tous les participants eurent complété l'exercice, je leur ai demandé de présenter à tour de rôle leurs besoins afin de pouvoir procéder au regroupement des besoins qui s'apparentaient. De manière plus explicite, lorsqu'un participant réalisait qu'un de ses besoins était similaire à celui présenté par un autre participant, il le mentionnait au groupe et si les membres du groupe étaient d'accord à l'unanimité avec son degré de parenté, le participant plaçait sa fiche sous celle présentée par son acolyte de manière à former un regroupement. Une fois que toutes les fiches furent présentées et rassemblées, les participants ont été invités à nommer chaque regroupement de fiches similaires. Voici comment cette catégorisation s'est déroulée. Au-dessus de chaque pile, les participants, en grand groupe, devaient indiquer un titre qui représentait le plus fidèlement les besoins sous-jacents à cette pile. Une fois cette étape complétée, les participants étaient invités à positionner à l'intérieur de trois cercles concentriques (en appendice) les catégories identifiées selon les critères suivants : les piles les plus nombreuses (du moins pour la plupart) devaient être mises à l'intérieur du cercle du centre indiquant ainsi que ces besoins étaient prioritaires aux yeux des participants, celles moyennement prioritaires devaient se retrouver dans le deuxième cercle, celui du milieu, et enfin les moins importantes (pour la plupart les plus petites piles) dans le troisième cercle. Bien que le nombre de fiches par pile offre un

indicateur d'importance de celles-ci aux participants, l'association n'était pas systématique. En effet, les participants devaient à nouveau discuter, argumenter avant de placer une fiche ou une pile à l'intérieur d'un cercle. Et le consensus devait toujours être obtenu avant de déposer une fiche ou une pile. Un tableau synthèse (voir appendice) fait foi des conclusions de la première rencontre des groupes homogènes et a permis de préparer le terrain pour la deuxième et dernière rencontre, celle réunissant les parents et les enseignants.

Troisième temps : groupe de discussion conjoint parents et enseignants

Finalement, le troisième temps de la collecte et d'analyse de données a regroupé les parents et les enseignants afin de permettre à chaque groupe d'explicitier le sens qu'il construit de son expérience de partenariat avec l'autre groupe et d'entendre le point de vue des autres. Cette mise en commun a été effectuée à partir des besoins identifiés respectivement par chaque groupe, lors des rencontres précédentes. En effet, un tableau synthèse de ceux-ci (voir appendice) fut présenté aux participants au début de la rencontre. Selon Bourassa et collaborateurs, cette confrontation des points de vue contribue à favoriser une reconstruction des représentations et de nouveaux savoirs peuvent émerger (Bourassa et coll., 2007). C'est à cette étape-ci que les parents et les enseignants ont été invités à réfléchir aux actions à privilégier pour créer un partenariat éducatif. Pour ce dernier temps, c'est l'outil de gestion participative contribution et faisabilité (Buckles et Chevalier, 2013) qui a été mis à profit. Les résultats de l'activité remue-méninges et classifications (des besoins) des deux groupes ont été réinvestis. Nous avons demandé aux participants de former des équipes de deux (un parent et un enseignant). Ensuite, nous avons remis à chacune des équipes un certain nombre de fiches représentant les besoins catégorisés des rencontres précédentes en groupe homogène. Les

équipes devaient s'approprier à nouveau chacun des besoins associés aux catégories qui leur avaient été remises, car pour chaque besoin indiqué sur les fiches, ils devaient trouver ensemble des actions concrètes que pouvaient poser tant les parents que les enseignants pour répondre aux besoins exprimés. Une fois l'activité complétée par l'ensemble des équipes, celles-ci se sont rassemblées pour évoquer à l'ensemble des participants les actions imaginées par leur équipe pour répondre aux besoins qui leur avaient été confiés, mais surtout pour analyser leurs niveaux de contribution et de faisabilité au partenariat éducatif. Pour leur faciliter la tâche, l'outil SAS *contribution et faisabilité* a été mis à leur disposition. Il s'agit d'un diagramme en forme d'arc-en-ciel (voir appendice). Les fiches sur lesquelles se trouvaient à la fois les besoins, mais surtout, pour la présente activité, les actions correspondantes à ceux-ci devaient être positionnées sur l'arc-en-ciel selon deux critères : la contribution escomptée au partenariat éducatif (faible à élevée) et dans quelle mesure les modalités (actions) étaient faisables (peu à très). De façon plus précise, chaque demi-cercle de l'arc-en-ciel représentait un niveau de contribution. Le plus petit indiquait une contribution faible, le moyen une contribution modérée et le plus grand une contribution élevée au partenariat. Les participants devaient donc, dans un premier temps, placer les fiches dans les arcs. L'arc-en-ciel était aussi divisé en trois axes comme un odomètre de voiture. L'axe à droite de l'arc-en-ciel représentait un niveau de faisabilité très élevé, celui du centre représentait un niveau de faisabilité modéré et finalement celui à gauche un niveau de faisabilité faible. Ainsi donc, une fois les fiches placées dans le bon arc, les participants devaient les déplacer de sorte que celles-ci se retrouvaient à la fois dans le bon arc marquant le niveau de contribution adéquat, mais également dans le bon axe indiquant le niveau de faisabilité exact. Les deux groupes devaient également se demander comment faire en sorte de

rendre plus faisables (plus réalistes) les modalités qui étaient considérées peu faisables, mais présentant une contribution élevée. Cette dernière démarche permettait de clore la boucle de la réflexion. Tout au long de ce processus itératif, les deux groupes d'acteurs ont pu contribuer non seulement à la collecte de données spécifiques à la problématique, ils ont aussi pu faire émerger des solutions...

Les règles éthiques

En recherche qualitative, l'éthique scientifique fait essentiellement référence à deux dimensions du travail de tout chercheur. La première réside dans le comportement et l'attitude qu'adopte le chercheur tout au long de sa recherche (Martineau, 2007). Ainsi, le chercheur est redevable à la communauté et à la société en entamant un projet de recherche en éducation, mais également envers les personnes qui acceptent d'y participer. Le chercheur doit alors traiter celles-ci avec empathie et respect. Cela consiste en la deuxième dimension. À cet égard, je me suis assurée que la probabilité et l'ampleur des préjudices découlant de la participation à ma recherche ne soient pas plus grandes que celles des préjudices inhérents aux aspects de la vie quotidienne des participants. Il n'y avait donc aucun risque physique ou social à contribuer à mon projet de recherche. Quant aux risques psychologiques, ils ont été minimes. En effet, comme la participation à ma recherche impliquait, de la part des participants, un partage de leurs informations personnelles concernant leur expérience d'accompagnement d'un enfant ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention et un partage également de leur expérience de collaboration avec les autres intervenants de celui-ci, j'étais consciente que ces situations pouvaient susciter un inconfort émotionnel mineur, j'ai donc offert aux participants la possibilité d'interrompre le groupe de discussion pour prendre une pause. Aucun n'y a eu

recours ce qui laisse croire que le climat que j'avais établi inspirait la confiance. De plus, les participants pouvaient s'abstenir de partager leurs réponses inscrites sur le questionnaire humoristique lors de l'activité brise-glace de la première rencontre s'ils ressentaient un malaise. Toujours dans un souci de conduite objective, j'ai donné le droit aux participants de se retirer de la recherche, en tout temps, sans préjudice, et de s'abstenir de répondre à des questions qui pouvaient les indisposer. Aux derniers égards, les données recueillies au cours de mon étude ont été traitées de façon confidentielle et n'ont pu en aucun temps mener à l'identification des personnes. L'anonymat a été garanti en substituant les renseignements liés aux participants ainsi que ceux liés à leur milieu par un code ne permettant pas de les identifier.

Les limites méthodologiques de la recherche

D'abord, il est important de mentionner que cette recherche de type qualitatif n'a pas pu générer de données statistiques et que les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population. Toutefois, mentionnons que le processus a été suffisamment explicité pour que la collecte de données soit reproduite par un autre chercheur. Les limites inhérentes au processus de la recherche ont été les suivantes : en premier lieu, la difficulté à recruter des candidats tant chez les enseignants que chez les parents a été rencontrée. En effet, le corps enseignant à l'ordre préscolaire/primaire est majoritairement constitué de femmes et les mères demeurent encore aujourd'hui les premières répondantes en matière d'éducation des enfants. Je suis fière de dire qu'un enseignant, dans le groupe formé du corps professoral, et qu'un père, dans le groupe formé de parents, ont représenté la gente masculine. Ensuite, j'ai été confrontée à l'attrition des participants en cours de recherche et au fait de détenir un

échantillon de convenance. Il est vrai que la recherche collaborative nécessite un investissement important de la part des participants. En effet, ceux-ci devaient consacrer deux soirées à leur calendrier familial afin d'assister aux groupes de discussion. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai accepté que certains participants ne se présentent qu'à une seule rencontre ou que des rencontres individuelles aient lieu. Également, l'aspect pratique m'a amenée à recruter des participants qui provenaient d'un même milieu favorisé. Nous pouvons imaginer que les représentations de la collaboration enseignant/parent auraient été différentes dans un quartier considéré défavorisé. Enfin, la question de désirabilité sociale chez les participants est aussi à considérer. Je ne saurais dire si les participants ont répondu ce qui est convenable, voire acceptable socialement (Fiske, 2008).

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES DONNÉES

Le premier temps : les résultats du questionnaire

Comme mentionné précédemment dans le chapitre consacré à la méthodologie, la collecte de données s'est effectuée en trois temps. En premier lieu, les participants ont été invités à remplir un questionnaire (appendice A) leur permettant d'effectuer une réflexion sur leurs perceptions de différentes situations relatives à l'accompagnement d'un enfant ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention. Le questionnaire invitait donc les participants à prendre conscience des émotions qui les habitent quant à l'expérience scolaire qu'ils sont amenés à vivre aux côtés de l'enfant en difficulté, de les nommer et de les partager, s'ils le souhaitent, lors du premier groupe de discussion. Le premier tableau présente les différentes réponses des parents au questionnaire. Bien que le questionnaire ne regroupe que des questions à choix multiples, plusieurs parents ont choisi de nuancer leurs réponses en y apportant certaines précisions dans les marges. Même si aucune indication en ce sens n'ait été spécifiée, certains participants ont encerclé plus d'une réponse.

Tableau 1.
Synthèse des réponses au questionnaire destiné aux parents

No	Question	Réponse	Commentaires/précisions
1	À la suite d'une rencontre avec l'enseignante pour discuter du rendement scolaire de votre enfant, quel état d'esprit vous anime?	a) le découragement = 2 b) la satisfaction = 3 c) la colère = 1 (un peu) d) la fierté = 0 e) toutes ces réponses = 1	e) un peu toutes ces émotions : de la fierté parce que mon fils travaille fort, du découragement à percevoir l'ampleur de ses difficultés parallèlement à ce que je peux offrir et ce qui lui est offert à l'école, de la satisfaction de voir qu'il est tout de même soutenu, mais aussi de la colère face aux interventions insuffisantes.
2	Vous recevez une lettre de l'enseignante de votre enfant dans laquelle elle sollicite votre participation pour une activité de classe, quelle réaction cette demande suscite en vous?	a) le plaisir = 6 b) l'agacement = 0 c) la nervosité = 0 d) l'embarras = 0	
3	Lorsque vous inscrivez une note à l'agenda de votre enfant à l'intention de son enseignante, c'est généralement pour ...	a) la féliciter = 0 b) la questionner = 4 c) l'informer = 5 d) la critiquer = 0	c) je communique toujours par courriel
4	L'enseignante vous informe que votre enfant ne respecte pas les règles de classe, votre première réaction est de ...	a) faire l'autruche = 0 b) le défendre = 0 c) chercher des pistes de solution = 6 d) le couvrir = 0	
5	Qu'est-ce qui vous traverse l'esprit en regardant le plan de travail de votre enfant?	a) je vais y arriver = 4 b) et si on en faisait plus = 5 c) l'aide aux devoirs vite = 1 d) est-ce vraiment notre responsabilité = 1	a) nous allons y arriver b) suivi privé en orthopédagogie avec un poids additionnel à l'horaire c) oui de l'aide ! d) en fait quelles sont les responsabilités de chacun des intervenants ?
6	Le conseil d'établissement et le comité de parents publient leur bulletin de nouvelles, vous ...	a) vous empressez de le lire = 5 b) le jetez au recyclage = 0 c) questionnez sa légitimité = 0 d) souhaitez vous impliquer dans celui-ci = 1	
7	Votre enfant vous annonce qu'une sortie de classe est prévue la semaine prochaine et qu'il n'est pas très emballé par celle-ci, vous pensez alors ...	a) l'accompagner = 1 b) lui permettre de s'absenter = 0 c) téléphoner l'enseignante pour lui en faire part = 4 d) lui imposer malgré son désintérêt = 3	e) tout en discutant avec lui du pourquoi et tenter de l'intéresser - voir avec lui les détails de la sortie et trouver les avantages d'y participer
8	Votre enfant vous remet son bulletin, quel commentaire vous traverse l'esprit?	a) quelle chance d'avoir un enfant doué = 2 b) quelle chance d'avoir Mme X = 3 c) quelle chance de fréquenter cette école = 1 d) quelle ratée cette réforme = 2	- ses efforts sont récompensés - ça dépend de l'école, de l'enseignante - varie en fonction de l'enseignante, manque de suivi dans certains cas, surtout des plans d'intervention et du soutien en orthopédagogie - que pouvons-nous mettre en place de plus pour qu'il réussisse mieux ? a) une chance qu'il est intelligent malgré tout il s'en sort avec beaucoup de travail b) son prof le soutien, il est très chanceux. Il y a beaucoup à faire pour encadrer et soutenir les enfants en difficulté
9	En entrant dans l'école de votre enfant vous vous sentez ...	a) bienvenu = 6 b) dérangeant = 0 c) un intrus = 1 d) un des leurs = 0	d) devant la direction

La première question vérifiait l'état d'esprit dans lequel se trouve le parent après une rencontre dédiée au rendement scolaire de son enfant. La moitié des répondants ont indiqué qu'ils éprouvaient de la satisfaction, deux ont noté le découragement et un seul la colère. Bien que ces données semblent disparates, voire contradictoires, les commentaires indiqués par un parent nous éclairent sur les différents sentiments que peut ressentir un parent lorsqu'il est question du rendement de son enfant en difficulté : « un peu toutes ces émotions; de la fierté parce que mon fils travaille fort, du découragement à percevoir l'ampleur de ses difficultés parallèlement à ce que je peux offrir et ce qui lui est offert à l'école, de la satisfaction de voir qu'il est tout de même soutenu, mais aussi de la colère face aux interventions insuffisantes ». Ces explications m'ont particulièrement intéressée, car plutôt que de porter un jugement, le parent tente de faire la part des choses entre les différents acteurs concernés par le rendement de l'enfant en difficulté. Cette attitude exprimée par un parent n'apparaît pas dans les écrits de Cifali (1994) qui précise que le parent a tendance à blâmer l'enseignant. La deuxième question fait quant à elle allusion à la participation des parents. Les six parents ont indiqué que c'est avec enthousiasme qu'ils acceptent de prendre part à des activités organisées par l'enseignant de leur enfant. Cette réponse unanime renforce le discours tenu par le ministère de l'Éducation, depuis déjà plusieurs décennies, selon laquelle l'école doit encourager l'implication parentale chaque fois que cela est possible. Il est aussi intéressant de rattacher cette donnée à celle des travaux de Larivée (2011). Le chercheur rappelle à l'école son devoir de s'assurer que les occasions de collaboration offertes aux parents correspondent réellement aux aspirations de ces derniers. Il apparaît ici que l'idée de participer à une activité de classe trouve écho chez nos parents participants (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000). La troisième question cherchait à comprendre les motifs associés à la communication entre

l'enseignant et le parent. Les réponses montrent qu'essentiellement, il cherche à donner ou à demander de l'information à l'enseignant. La quatrième question portant sur l'aspect comportemental de l'enfant donne lieu à des réponses aussi très positives. Les six parents ont spécifié leur désir de trouver des solutions, ce qui laisse présager une ouverture à la collaboration avec l'école même pour des sujets plus litigieux. La question no 5 abordée dans le questionnaire fait référence au travail scolaire qui doit être poursuivi à la maison. Les réponses obtenues montrent la grande volonté des parents de soutenir leur enfant, quatre parents sur six inscrivent qu'ils vont y arriver et vont même jusqu'à modifier le **je** employé dans la question pour le **nous**, première personne du pluriel. Il semble que les efforts individuels ne suffisent pas. D'ailleurs, certains indiquent qu'ils ont recours à de l'aide venant du secteur privé. Ce résultat va à l'encontre des conclusions d'une étude menée par Deslandes et Rousseau (2008) qui montrent les corrélations entre les difficultés scolaires d'un enfant et le désengagement de ses parents pour la période allouée aux devoirs et leçons. Par contre, il est possible que la variable socioéconomique soit intimement liée au désengagement des parents, nos participants provenant d'un milieu favorisé. Enfin, un parent se questionne sur le partage des responsabilités entre les différents intervenants. Bien que les parents n'aient pas spécifié le besoin d'être davantage encadré par l'école en ce qui a trait à la période des devoirs et des leçons, un parent souligne le besoin de clarification des rôles, des forces ainsi que des limites de chacun des intervenants. Cet aspect relève d'une grande importance comme nous l'indiquaient Bouchard et ses collaborateurs (1996) dans leur définition du partenariat lorsqu'ils font allusion à la reconnaissance de l'expertise et des ressources que possède ou non chaque acteur. La sixième question vérifiait, chez le parent, le désir d'être informé des décisions administratives et pédagogiques prises par le comité qui les représente. Les réponses

de cinq parents sur six révèlent que le parent prend le temps de lire toute documentation relative à l'école, un participant indique même que ces informations l'incitent à s'impliquer davantage dans l'école de son enfant. Cette dernière donnée vient appuyer le modèle de l'influence partagée d'Epstein. L'implication parentale ne peut qu'être bénéfique pour l'enfant en difficulté, car généralement, les valeurs de l'école ne font qu'une avec celles de sa famille. La septième question montre à nouveau une forme de solidarité envers l'école. En effet, il semblerait que malgré le fait que les enfants mentionnent ne pas être intéressés à participer à une sortie, les six parents cherchent à se rallier à l'école ou, à tout le moins, à communiquer avec cette dernière pour trouver une solution. Les réponses à la huitième question étaient intéressantes à analyser puisqu'elles font référence à la réussite scolaire plutôt qu'éducative. En regardant de près les réponses des participants, on constate que la réussite de l'enfant est tributaire de nombreux facteurs, chaque parent soulevant des facteurs distincts, notamment des efforts fournis par l'enfant ainsi que par l'enseignante, ce qui, à l'instar de nombreux auteurs (Cyrulnik 2003, Davis, 2001, Meirieu, 1993), semble confirmer l'importance de la contribution de chacun, inhérente à une relation maître-élève positive. Les parents font aussi référence aux ressources offertes à l'élève, l'orthopédagogie venant en tête. L'avant-dernière question a aussi fait émerger une réponse unanime de la part des répondants : ils se sentent tous bienvenus dans l'école de leur enfant. Voilà donc une condition déjà en place pour la création d'un partenariat dans les écoles des participants. Finalement, la dernière question invitait les parents à décrire une situation impliquant l'enseignant de leur enfant et eux-mêmes. Elle se voulait ouverte, je souhaitais laisser libre cours aux parents d'exprimer leurs élans ou leurs freins en matière de collaboration avec l'école. Quatre parents sur six ont jugé nécessaire de se raconter. En examinant leurs énoncés, on réalise qu'ils accordent beaucoup d'importance

au plan d'intervention développé pour leur enfant, au suivi qui est offert (à leur enfant et à eux-mêmes), ainsi qu'à l'espace qu'on leur offre pour discuter des difficultés ou particularités de leur enfant. Les réponses offrent les pistes nécessaires pour examiner les besoins et les conditions à considérer pour qu'un partenariat puisse voir le jour. Voyons maintenant ce qu'ont répondu les enseignants à ce même questionnaire.

Tableau 2.
Synthèse des réponses au questionnaire destiné aux enseignants

No	Question	Réponse	Commentaires/précisions
1	À la suite d'une rencontre avec les parents d'un élève ayant un trouble d'apprentissage pour discuter du rendement scolaire de celui-ci, quel état d'esprit vous anime?	a) le découragement = 0 b) la satisfaction = 6 c) la colère = 0 d) le soulagement = 3	- Dans la majorité des cas, les parents collaborent et sont conscients du fait que l'équipe-école travaille pour la réussite de leur enfant. - Je sais où je vais et les parents aussi. b) On discute, on trouve de nouvelles solutions ou interventions à échanger. d) C'est surtout du cas par cas. Les parents désintéressés suscitent chez moi du découragement parfois, ils sont très rares par contre. On appréhende parfois la grande déception ou la colère des parents.
2	Vous recevez une lettre d'un parent d'un élève ayant un trouble d'apprentissage dans laquelle il propose de participer à une activité de classe, quelle réaction cette proposition suscite-t-elle en vous?	a) le plaisir = 5 b) l'agacement = 0 c) la nervosité = 2 d) l'embarras = 0	- C'est toujours un plaisir de recevoir un parent, par contre ma réaction dépendra dans quelles circonstances la demande a été faite. J'ai déjà demandé à des parents, qui ne semblaient pas me faire confiance, de venir assister à la classe. - Cela permet de discuter du fonctionnement de l'enfant en partant d'un événement commun. - Ma classe est toujours grande ouverte et la participation des parents a des effets très positifs chez l'enfant.
3	Lorsque vous inscrivez une note à l'agenda d'un élève ayant un trouble d'apprentissage à l'intention de ses parents, c'est généralement pour ...	a) les féliciter = 1 b) les questionner = 2 c) les informer = 6 d) les critiquer = 0	a) Je devrais les féliciter plus souvent. b) C'est important de souligner les bons coups.
4	Les parents d'un élève ayant un trouble d'apprentissage vous confient leur désarroi face au peu de progrès de leur enfant. Votre première réaction est de...	a) faire l'autruche = 0 b) vous défendre = 0 c) chercher des pistes de solution = 5 d) vous justifier (trop d'élèves à ma charge) = 2	b) En général, je propose de la récupération en petits groupes à ces élèves.
5	Qu'est-ce qui vous traverse l'esprit en regardant l'évaluation de votre élève qui a un trouble d'apprentissage?	a) je vais redoubler d'efforts = 1 b) je vais aviser la direction; une étude de cas s'impose = 2 c) je vais lui offrir plus de temps pour compléter ses tests = 2 d) ah! si au moins nous avions plus de ressources = 1 e) toutes ces réponses = 2	- Qu'est-ce que j'aurais dû ou je devrais faire de plus? - Est-ce une bonne ou mauvaise évaluation? Il ne réussit pas? - Encore une fois, c'est du cas par cas.
6	Le magazine <i>Vie pédagogique</i> publie un numéro sur les troubles d'apprentissage, vous...	a) vous empressez de le lire = 4 b) le jetez au recyclage = 0 c) vous questionnez sur la légitimité d'un tel numéro = 0 d) le recommandez à vos collègues = 2	- Je ne le reçois pas. - Je ne le lis pas ou rarement cette année, car je ne le vois pas. - Moins populaire qu'avant, la consultation papier est plus propice à la salle du personnel. e) Si nécessaire et intéressant pour les profs je le partage. a) Si je suis au courant du numéro.
7	Vous proposez à vos élèves un projet d'équipe et réalisez que votre élève avec un trouble d'apprentissage n'est pas très emballé par celui-ci, vous pensez alors...	a) lui permettre de le faire seul = 4 b) l'exempter = 0 c) téléphoner ses parents pour solliciter leur aide = 2 d) lui imposer malgré son découragement = 1	- Dans la mesure du possible, pour tous les élèves, je n'impose rien. J'essaie de vendre les projets et si ces derniers n'embarquent pas, je leur demande s'ils ont des idées et Dieu sait qu'ils en ont! - Est-ce le projet ou le fait de travailler en équipe qui le démotive? Je questionnerais l'enfant et chercherais avec lui des solutions. S'il ne collabore pas, j'appellerais ses parents. d) En lui trouvant un coéquipier aidant.
8	En finalisant le bulletin de votre élève qui a un trouble d'apprentissage, quel commentaire vous traverse l'esprit?	a) une chance qu'il a travaillé fort = 4 b) une chance qu'il était dans ma classe = 1 c) une chance que nous avons une équipe-école formidable = 2 d) ah! cette réforme scolaire = 0	
9	Vous vous présentez à une collecte de fonds organisée par les parents, lors de cet événement vous vous sentez...	a) bienvenue = 4 b) dérangeante = 0 c) une intrus = 0 d) une des leurs = 1	- Je ne sais pas, je suis contente !

Le questionnaire développé pour les enseignants touche les mêmes aspects relationnels que celui des parents. Les questions sont donc très similaires d'un questionnaire à l'autre. On sonde en premier lieu, l'état émotionnel à la suite d'une rencontre avec les parents pour discuter du rendement de l'élève en difficulté. Les états sont très positifs, six répondants ont indiqué qu'ils sont satisfaits. Les commentaires sont très révélateurs sur le climat de confiance instauré par les enseignants participants : « on discute », « on trouve des solutions ». Cordié (2000) nous mentionne pourtant que l'accueil et l'écoute du point de vue de l'autre ne se font pas sans heurts lorsqu'il s'agit de la relation parent-enseignant. Il est important de souligner que trois enseignants ont choisi l'item soulagement comme état émotionnel suite à une rencontre enseignant-parent. On retrouve, à cet égard, un commentaire éloquent : « on appréhende parfois la grande déception ou la colère des parents ». Ces propos viennent corroborer ceux de nombreux auteurs (Bouchard, 2002, Kalubi, 2003, Pourtois et Desmet, 2004) qui ont décrit les appréhensions des enseignants à l'égard du jugement des parents. La deuxième question a suscité des réponses quasi identiques à celles des parents. Cinq enseignants sur six acceptent avec agrément la participation des parents à une activité de classe : « C'est toujours un plaisir de recevoir un parent », « Ma classe est toujours grande ouverte et la participation des parents a des effets très positifs chez l'enfant ». On ne pourrait trouver meilleure affirmation pour appuyer la théorie d'Engeström (1999) au sujet des parents qui sont réellement des agents qui influent sur l'expérience scolaire de l'enfant. Les réponses à la troisième question viennent valider celles des parents, le but premier des communications enseignant-parent est d'informer. Les réponses à la quatrième question sont à la fois prometteuses et préoccupantes; cinq enseignants sur six ont répondu qu'ils cherchent des solutions lorsqu'un élève ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention ne

progresses pas, mais ils ne semblent pas chercher ces solutions à l'extérieur de leur salle de classe. D'ailleurs, deux enseignants indiquent, comme cause du manque de progrès de l'élève ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention, le trop grand nombre d'élèves à sa charge. L'un d'entre eux précise, comme piste de solution, la récupération qu'il offre aux élèves qui éprouvent des difficultés. L'enjeu d'isolement chez le corps enseignant identifié par Ramel et Benoît (2011) semble donc être une réalité chez certains de nos enseignants participants. L'analyse des réponses de la cinquième question aurait pu être éclairante sur cet enjeu, mais les réponses des enseignants sont malheureusement trop disparates. Étant donné que la question 6 avait seulement pour but de sonder l'intérêt des enseignants à lire des articles traitant de la collaboration famille-école, elle n'est pas analysée explicitement dans cette section. Par contre, les réponses à la question 7 sont très révélatrices. En effet, elles sont de magnifiques exemples de différenciation pédagogique si importante pour assurer le succès de l'inclusion scolaire; quatre répondants permettent à l'élève de travailler seul si le mode coopératif ne lui convient pas. Encore plus enthousiasmant, deux enseignants indiquent qu'ils cherchent l'aide du parent pour comprendre ce qui pose obstacle. Les réponses à la question 8, toutes objectives, sont aussi étonnantes. Quatre de six enseignants attribueraient les résultats du bulletin aux efforts fournis par l'élève uniquement plutôt qu'en complémentarité avec l'aide apportée par d'autres acteurs éducationnels. Nous reviendrons sur cette donnée dans le prochain chapitre consacré à la discussion des résultats. Enfin à la dernière question, tout comme les parents, les enseignants se sentent très à l'aise d'aller à leur rencontre lors d'occasions les réunissant. Ces réponses montrent qu'un climat de confiance et de respect mutuel semble bien installé entre eux. Encore une fois, une condition essentielle au partenariat éducatif semble se dessiner.

Le deuxième temps : les résultats du groupe de discussion avec les parents portant sur leurs besoins partenariaux

Lors du deuxième temps de la collecte de données, les parents et les enseignants étaient invités à se réunir séparément, en groupe homogène, afin de participer à un groupe de discussion ayant pour but de faire ressortir leurs besoins pour qu'un partenariat éducatif puisse éventuellement prendre forme entre l'école et la maison. Afin de briser la glace, pour chacun des deux groupes de discussion, j'ai réutilisé le questionnaire que chacun avait complété individuellement, avant la rencontre, en leur posant la question suivante : « En répondant au questionnaire, j'ai pris conscience de... ». Les réponses spontanées des parents illustrent à la fois leur désarroi face aux difficultés de leur enfant à bien répondre aux exigences du système scolaire, mais également leur désir de s'associer à l'école pour mieux accompagner leur enfant en difficulté. Voici quelques extraits des discussions attestant de ces constats : « Je suis bien accueillie, même si j'ai parfois l'impression de déranger, je m'implique tellement auprès de l'école! », « J'ai un réel besoin de créer un vrai partenariat avec l'école pour que mon enfant réussisse. », « Souvent je ne sais plus quoi faire, mais je peux confier aux enseignants que je vis des problèmes à aider mon enfant. » Même si certains parents n'ont pas caché leur frustration et leur découragement face au système scolaire qui peine à solutionner leurs difficultés, le désir de les nommer et surtout de réfléchir ensemble sur des pistes de solutions était palpable. À la suite de ces échanges, la première activité s'est amorcée. Comme mentionné précédemment dans le chapitre consacré à la méthodologie, c'est l'outil de gestion participative remue-méninges et classification qui a été proposé aux parents. À l'aide de cet outil, les participants ont d'abord exprimé individuellement par écrit leurs besoins, ensuite, ils ont dû les regrouper et les classer par thèmes. Une fois ces étapes franchies, le groupe a été

invité à prioriser, selon son degré d'importance chacun des thèmes catégorisés en expliquant cette priorisation. Le tableau 3 présente les sept catégories qui ont émergé ainsi que les éléments (énoncés) inhérents à chacune d'elles par l'un ou l'autre des participants.

Tableau 3.
Synthèse des données résultant du premier groupe de discussion (besoins des parents)

CATÉGORIES	BESOINS TELS QU'EXPRIMÉS PAR LES PARENTS
1 Confiance mutuelle Très important	<ul style="list-style-type: none"> • Que les enseignants me fassent confiance.
2 Rétroaction régulière Très important	<ul style="list-style-type: none"> • Que les enseignants m'écourent et considèrent mes craintes, mes appréhensions.
3 Communication Très important	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir de la rétroaction de l'enseignant et de l'orthopédagogue. En connaître davantage sur les difficultés rencontrées, en apprendre plus sur les notions que mon enfant acquiert. • D'avoir un suivi sur les interventions orthopédagogiques faites auprès de mon enfant et de connaître les notions ou stratégies qui peuvent être réinvesties à la maison. • Qu'on adopte des stratégies communes, qu'on s'entende sur un plan d'action. • Qu'on trouve des outils de communication efficaces et plus abondants. • Qu'on mette en place une meilleure communication afin d'avoir une idée de la matière vue en classe et de connaître ce qui sera vu à l'avance (devoirs, exposés oraux, etc.). Ainsi, je pourrai mieux aider mon enfant. • D'être informé par l'enseignant de ce qui se passe avec mon enfant et comment il évolue. • Avoir un suivi régulier.
4 Participation au plan d'intervention Très important	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'on offre à mon enfant une aide ciblée et adaptée. Si les difficultés actuelles sont en mathématiques, que le suivi en orthopédagogie soit axé sur les mathématiques. • Qu'en orthopédagogie, on mette l'accent sur le volet académique plutôt que routinier. Plus de temps en un à un et surtout, de recevoir un rapport de ce qui a été vu semaine après semaine. • Qu'on adapte l'enseignement en fonction du style d'apprentissage de mon enfant. • D'échanger sur les défis de mon enfant. Une entrevue à cet égard avant le début des classes pourrait être bénéfique. Que nous allions au-delà de la simple lecture du dossier. • Que le plan d'intervention soit mis en pratique de façon constante.
5 Information et soutien Très important au début	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'on nous propose des services, qu'on nous explique ceux-ci (comment on y accède) avant que la situation devienne critique. • Que tous les intervenants scolaires (enseignant titulaire, spécialiste, etc.) comprennent le diagnostic de mon enfant. • D'être guidée vers les bonnes ressources afin de mieux aider mon enfant, pour lui donner le support dont il a besoin. • Que l'on mette en place, dès le début de l'année scolaire les mesures dont a besoin mon enfant. D'obtenir davantage de trucs, de matériel pédagogique pour aider mon enfant à la maison.
6 Coordination Important (très important pour les élèves dyspraxiques)	<ul style="list-style-type: none"> • Que l'enseignant titulaire, avec l'aide de la direction, informe les autres intervenants de la situation de mon enfant.
7 Accessibilité à l'environnement et à des ressources Important (surtout pour les élèves dyspraxiques)	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'on me permette d'avoir accès à l'environnement de mon enfant (par exemple son pupitre en salle de classe). • De connaître l'environnement social de son enfant. • Qu'on offre à mon fils plus du support spécialisé (orthopédagogie, orthophonie, etc.).

Les données compilées dans le tableau nous dévoilent que sept catégories de besoins partenariaux ont jailli du travail collectif des parents : 1. **confiance mutuelle**, 2. **rétroaction régulière**, 3. **communication**, 4. **participation au plan d'intervention**, 5. **information/soutien**, 6. **coordination** et 7. **accessibilité à l'environnement et aux ressources**. De ces sept catégories de besoins partenariaux, les cinq premières sont jugées très importantes aux yeux des parents et les deux dernières importantes. Les cinq catégories suivantes, **rétroaction**, **communication**, **participation au plan d'intervention**, **information/soutien**, **coordination**, indiquent que les parents ont besoin d'être en contact avec les enseignants, de savoir quelles interventions sont faites, de connaître la suite de celles-ci, comme en fait foi les propos suivants : « J'ai besoin qu'on adopte des stratégies communes, qu'on s'entende. » et « J'ai besoin d'obtenir de la rétroaction de l'enseignante et de l'orthopédagogue ». Ces données corroborent les affirmations d'Engeström (2009) qui mentionne que les chances de réussite de l'élève sont amplifiées lorsque les parents et les enseignants ont des échanges dynamiques. La première catégorie de besoin, soit la **confiance mutuelle**, n'a pas suscité, contrairement aux autres, de discussion de la part des participants. C'est un peu comme s'il s'agissait d'un besoin de base, incontournable, une condition sine qua non au partenariat éducatif pour les parents : « J'ai besoin que les enseignants me fassent confiance » et « J'ai besoin que les enseignants écoutent et considèrent mes craintes ». C'est ce que Bronfenbrenner avance en mentionnant que la collaboration peut être optimisée à l'intérieur du mésosystème si la confiance et la réciprocité sont présentes dès le départ entre l'école et la maison. De plus, Epstein (1987) identifie la qualité de la relation enseignant-parent, de laquelle découle la confiance, comme troisième facteur à l'établissement d'un partenariat éducatif. Bien que le besoin de différenciation pédagogique se fasse sentir chez les

parents, « J'ai besoin qu'on adapte l'enseignement en fonction du style d'apprentissage de mon enfant. », on peut percevoir un plus grand besoin d'obtenir du soutien spécialisé tant pour l'élève en difficulté que pour son parent : « J'ai besoin qu'on offre à mon fils plus de supports spécialisés » et « J'ai besoin d'être guidée vers les bonnes ressources » et encore « J'ai besoin qu'on nous propose des services, qu'on nous explique ceux-ci ».

Le deuxième temps : les résultats du groupe de discussion avec les enseignants portant sur leurs besoins partenariaux

Toujours durant le deuxième temps de la collecte de données, ce fut au tour des enseignants de se réunir, en groupe homogène, afin de contribuer à un groupe de discussion ayant pour finalité de découvrir leurs besoins en termes de partenariat avec les parents de leurs élèves en difficulté. Pour commencer la séance, j'ai utilisé à nouveau le questionnaire qu'ils avaient rempli individuellement en leur posant la même question qu'au groupe de parents : « En répondant au questionnaire, j'ai pris conscience de... ». Les enseignants ont accepté de partager leur expérience, en voici quelques exemples : « Je suis confortable de travailler avec les parents, mais je suis parfois dépassé par leurs attentes »; « J'ai confiance, je suis à leur écoute, j'essaie de comprendre leur situation »; « J'aime beaucoup travailler avec les parents d'élèves en difficulté »; « Au premier cycle, les parents sont en déni, ils ne veulent pas que leur enfant soit en difficulté ». D'abord, il est intéressant de constater, à travers les propos des enseignants participants, une aisance émanant de leur contact avec les parents, et en second lieu, l'absence de critique à l'égard de l'accompagnement que nécessite l'élève en difficulté ou son entourage. Ces réponses apportent un contrepois aux analyses de Boutin et Bessette (2009) qui mentionnent la grande difficulté des enseignants à répondre aux exigences des programmes en présence d'élèves aux besoins particuliers. Là où les propos des enseignants

semblent davantage cohérents avec les recherches s'intéressant à l'inclusion scolaire, c'est par rapport aux mesures spécifiques recommandées dans les plans d'intervention des élèves identifiés EHDAA. Voici quelques commentaires des enseignants à cet effet : « J'oublie de faire le suivi du matériel pour cet élève, c'est dans son plan d'intervention, cela m'amène un stress et parfois un sentiment d'incompétence, les parents sont déçus » et « Parfois c'est à 21 h du soir que je me rappelle que je devais faire ça pour cet élève, j'envoie alors un message aux parents qui sont généralement compréhensifs... ». On observe, dans ses explications, la crainte d'être perçu incompetent ou faillible aux yeux des parents décrite par nombre de chercheurs (Bouchard, 2002; Kalubi, 2003 et Pourtois et Desmet, 2004). Analysons plus en détail les besoins des enseignants (tableau 4) pour découvrir si ce sentiment d'incompétence persiste et s'il fait ombrage au partenariat possible avec les parents.

Tableau 4.

Synthèse des données résultant du groupe de discussion des enseignants (leurs besoins)

#	CATÉGORIES	BESOINS TELS QU'EXPRIMÉS PAR LES PARENTS
1	Communication Très important	<ul style="list-style-type: none"> • Que les parents nous informent du rendement de leur enfant à la maison. • D'avoir une bonne communication avec les parents et que celle-ci soit fréquente pour être efficace. • D'obtenir de la rétroaction des parents concernant le plan d'intervention, les adaptations mises en place en classe, l'efficacité des moyens utilisés, etc. • Qu'on communique au moins une fois par mois ensemble. • Que les parents prennent des initiatives et me posent des questions au besoin. • Qu'on comprenne mutuellement le trouble, car ensuite on peut avancer et mettre des moyens en marche pour améliorer l'apprentissage de l'enfant.
2	Acceptation et compréhension Très important	
3	Climat de confiance Très important	<ul style="list-style-type: none"> • Que le climat soit favorable aux discussions. Toutes situations plus difficiles méritent d'être expliquées et comprises de part et d'autre. • Que les parents me fassent confiance dans mes observations, mes suggestions et mes méthodes d'enseignement. • Qu'un climat de confiance soit installé avec les parents, car il est plus facile de trouver des pistes de travail. • De discuter avec les parents ouvertement, même si les points à aborder sont moins positifs. • Que tous les intervenants (école-famille) qui cheminent avec l'enfant aient une attitude positive.
4	Participation au plan d'intervention Très important	<ul style="list-style-type: none"> • De savoir comment le parent se sent face à l'aide orthopédagogique et celle provenant de divers intervenants. • De rencontrer les parents lors des réunions prévues à cet effet (étude de cas par exemple). • De rencontrer les parents (de leur présence) pour établir des plans d'intervention et bien cibler les besoins de l'élève. • Que l'enfant soit présent lors des échanges (du moins au troisième cycle) menant à des décisions prises pour lui. On doit le rendre impliqué dans son apprentissage. • Qu'on m'offre des outils pour supporter l'enfant. Parfois, certains éléments sont inscrits dans le plan d'intervention, mais nous n'avons pas les ressources pour les appliquer.
5	Connaissance de l'enfant et de son milieu Très important	<ul style="list-style-type: none"> • D'avoir une rencontre dès le début de l'année avec les parents pour comprendre la perception qu'ont ceux-ci vis-à-vis des difficultés de leur enfant. • D'avoir des ressources pour les enfants de parents qui arrivent d'un autre pays. • Que les parents me parlent de leur enfant (gouts, intérêts) et non seulement de ses difficultés scolaires. • De mieux connaître l'enfant et ses parents, le plus tôt possible, afin d'adapter mon enseignement ou mes interventions si nécessaire. C'est bénéfique pour l'enfant s'il y a collaboration.
6	Implication parentale Important	<ul style="list-style-type: none"> • Que les parents essaient d'appliquer ce que je leur conseille après les rencontres, lorsqu'ils le peuvent. Par exemple, lors des devoirs. • Que les parents participent, qu'ils interviennent à leur façon pour aider leur enfant. • De savoir si les parents travaillent, à la maison, les trucs et les astuces que je leur aie conseillés. • D'avoir des suivis réguliers avec les parents pour me réajuster tout au long de l'année. • De pouvoir préciser avec les parents nos objectifs et de m'assurer qu'ils soient les mêmes afin de mieux collaborer dans l'atteinte de ceux-ci.

La deuxième activité proposée au groupe de discussion des enseignants consistait, tout comme pour le groupe de parents, à nommer les besoins que ressentaient les enseignants pour qu'un partenariat advienne avec les parents, à les regrouper, à les classer et à les prioriser. Toutes ces actions étaient posées à l'aide de l'outil de gestion participative SAS intitulé remue-méninges et classification. On constate, en observant le tableau 4 ci-haut, que les six catégories suivantes ont émergé des échanges entre les enseignants : 1) **communication**, 2) **acceptation/compréhension**, 3) **climat de confiance**, 4) **participation au plan d'intervention**, 5) **connaissance de l'enfant et de son milieu** et 6) **implication parentale**. Sur ces six catégories, les cinq premières sont perçues comme étant très importantes et la dernière, comme importante par le groupe des enseignants. Ce qui ressort, en premier lieu, c'est le degré de similitude avec les besoins répertoriés chez les parents. En effet, trois besoins sont identiques chez les deux groupes soit : la confiance, la communication et la participation au plan d'intervention. De plus, les autres besoins ont des degrés de similarité assez élevés, l'exemple du besoin de l'acceptation/compréhension nommé chez les enseignants est retrouvé chez les parents dans la catégorie connaissance de l'enfant et de son milieu. Regardons maintenant de plus près les besoins des enseignants en les explicitant. Le besoin d'**instaurer un climat de confiance** revient donc de la part des enseignants. Il semble qu'il soit difficile d'avoir des échanges, des discussions fructueuses avec les parents si une ambiance de confiance n'est pas présente : « J'ai besoin qu'un climat de confiance soit installé avec les parents, car il est plus facile de trouver des pistes de travail » et « J'ai besoin de discuter avec les parents ouvertement, même si les points abordés sont moins positifs ». Ce climat de confiance dépeint par les enseignants serait donc la base de leur relation avec les parents. Le deuxième besoin perçu comme étant très important est la **communication**. Tout comme le

climat de confiance, il apparaît que la communication relève d'une très grande importance pour les enseignants afin de développer un partenariat avec la famille : « J'ai besoin d'avoir une bonne communication avec les parents et que celle-ci soit fréquente »; « J'ai besoin d'obtenir de la rétroaction des parents concernant le plan d'intervention, les adaptations en classe, etc. »; « J'ai besoin que les parents nous informent du rendement de leur enfant à la maison ». Ces commentaires sur le besoin communicationnel sont révélateurs. Tout d'abord, les enseignants insistent non seulement sur leur besoin de communiquer avec les parents, mais précisent que les communications doivent se faire régulièrement. Cette précision avait également été relevée par les parents. Voilà qui est fort intéressant sachant que la notion de communication fréquente est essentielle à l'établissement d'un réel partenariat (Moreau, Robertson et Ruel, 2005). Elle laisse sous-entendre que les enseignants sont prêts à passer de la collaboration à un partenariat ce qui comporte la prise en compte de l'opinion et du jugement du parent face aux décisions pédagogiques. Selon Epstein (1987), l'école doit justement reconnaître la valeur du parent d'un point de vue éducationnel pour qu'un partenariat puisse voir le jour. Toujours dans l'optique de valoriser l'expertise de la famille, les enseignants ont exprimé leur souhait de découvrir l'enfant et son environnement familial. En effet, dans les catégories 5 et 6, **acceptation/compréhension** et **connaissance de l'enfant et de son milieu**, les enseignants précisent : « J'ai besoin que les parents me parlent de leur enfant » et « J'ai besoin de mieux connaître l'enfant et ses parents » et « J'ai besoin qu'on comprenne mutuellement le trouble, car ensuite on peut avancer ». Cette volonté de bien saisir la réalité de l'élève et du milieu dans lequel il gravite est au cœur des théories d'Engeström (2009), d'Epstein (1987) et de Bronfenbrenner (1986) portant sur la réussite éducative. La sixième catégorie identifiée par les enseignants est celle de l'**implication parentale**. Jugée

importante, cette catégorie permet de distinguer trois niveaux d'implication souhaités. Le premier niveau regroupe des besoins unilatéraux. À cet effet, deux enseignants désirent que les parents suivent ni plus ni moins leurs conseils : « J'ai besoin que les parents essaient d'appliquer ce que je leur conseille »; « J'ai besoin de savoir si les parents travaillent, les trucs que je leur aie conseillés ». Le deuxième niveau est davantage de l'ordre bidirectionnel, un enseignant mentionne : « J'ai besoin que les parents participent, qu'ils interviennent à leur façon pour aider leur enfant ». Et finalement, un troisième niveau que l'on pourrait qualifier de complémentaire est souligné par trois enseignants : « J'ai besoin d'avoir des suivis réguliers avec les parents pour me réajuster »; « J'ai besoin de préciser avec les parents nos objectifs et de m'assurer qu'ils soient les mêmes ». Ce troisième niveau d'implication fait référence aux travaux de Boulanger et ses collaborateurs (2014), car il est question d'une vision partagée de l'aide qui devrait être offerte à l'enfant en difficulté. Enfin, la dernière classification ayant émergé concerne la **participation des parents au plan d'intervention** de leur enfant. Comme mentionné précédemment, cette catégorie est aussi ressortie du groupe de discussion des parents. L'un des commentaires des enseignants participants touche les ressources qui doivent être offertes au sujet des besoins de l'élève : « Certains éléments sont inscrits dans le plan d'intervention, mais nous n'avons pas les ressources pour les appliquer ». Le questionnement de l'enseignant est légitime puisque l'accès à des ressources matérielles et humaines fait partie des conditions à mettre en place pour bien vivre l'inclusion scolaire selon Point et Desmarais (2011). Les autres commentaires regroupent tous le même souhait : la participation du parent. Encore une fois, ce besoin vient valider la posture de Rousseau et Prud'homme (2010) au sujet de l'inclusion scolaire : « L'école doit miser sur chacun des acteurs proximaux et distaux et ces derniers se doivent d'être les bienvenus ».

Le troisième temps : les résultats du groupe de discussion conjoint portant sur les actions à poser pour favoriser le partenariat éducatif

Ce troisième temps de collecte de données était très attendu. Les parents et les enseignants, qui avaient accepté de participer à la recherche, allaient pour la première fois se rencontrer pour partager leur vision d'un partenariat éducatif les unissant. Bien que certaines craintes m'habitaient avant cette rencontre (allaient-ils profiter de l'occasion pour se vider le cœur? Après tout ma problématique en est une relationnelle), celles-ci se dissipèrent dès les premières minutes de la séance. Les enseignants et les parents se sont assis côte à côte pour exprimer leur enthousiasme à participer à ce deuxième groupe de discussion. D'entrée de jeu, j'ai demandé à un enseignant ainsi qu'à un parent volontaire de présenter les besoins partenariaux qu'ils avaient ressortis lors de leur première rencontre afin que chaque groupe puisse s'imprégner du travail réflexif de l'autre. Une fois les besoins clarifiés, j'ai demandé aux participants de se regrouper en équipe de deux (un enseignant et un parent) afin d'amorcer la deuxième activité. Les six équipes ainsi formées ont reçu des fiches sur lesquelles étaient inscrits les besoins des parents et des enseignants réunis. Pour chacun de ces besoins, ils devaient trouver une action (ou plus) permettant de réaliser ce besoin et ultimement favoriser le partenariat. Enfin, une fois que tous les besoins et actions associées furent présentés et négociés en grand groupe, les participants ont dû déterminer le niveau de contribution et de faisabilité (outil de gestion participative SAS) pour chacune de ces actions afin d'examiner si elles doivent être conservées (niveau élevé de contribution et de faisabilité) ou si des ajustements méritent d'être apportés, par exemple assurer une plus grande faisabilité.

Tableau 5.
Synthèse des données résultant du groupe hétérogène de discussion (actions répondant aux besoins des parents et des enseignants)

#	CATÉGORIES DE BESOINS	SYNTHÈSE DES BESOINS DES PARTICIPANTS	ACTIONS IDENTIFIÉES PAR LES PARTICIPANTS AFIN DE RÉPONDRE AUX BESOINS
1	Climat de confiance Très important		<p>Actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'échanger des stratégies pour relever les défis et surmonter les difficultés (2); Essayer de nouvelles approches - Communiquer et se rencontrer fréquemment (3) - Établir un protocole de communication - Répondre aux questions de part et d'autre - Partager nos craintes - Se fixer des objectifs et des buts communs (2) - Formuler des commentaires constructifs - Reconnaître le champ d'expertise de l'autre - Nommer les problèmes rencontrés - Regarder les forces de l'enfant et les mettre à l'avant plan (2) - Parler de nos attentes - Respecter nos engagements <p>Conditions pour actualiser les actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être à l'écoute (5) - Apprendre à connaître l'autre, Essayer de comprendre l'autre (4); Faire preuve d'ouverture (6) - Respecter les différences; Faire preuve de respect (4); Ne pas porter de jugement (3) - S'encourager; Accueillir l'autre; Démontrer de l'empathie (3) - Se donner du temps (3); S'investir (2); Disponibilité - Voir le positif; Démontrer de la bonne foi - Être en mode solution (2) - Accepter que tout ne peut être parfait, lâcher prise (2) Être réaliste - Communiquer clairement et franchement (2); Être transparent (2)
2	Rétroaction régulière sur différents sujets Très important	<ol style="list-style-type: none"> 1. Information sur le rendement de l'enfant à la maison et à l'école (parents enseignants). 2. Être renseignés sur les notions enseignées en salle de classe et en suivi orthopédagogique à des fins de réinvestissement (parents). 3. Échanger sur l'efficacité des adaptations faites en classe et des moyens utilisés (parents et enseignants). 	<ol style="list-style-type: none"> 1, 2, 3 Utilisation d'outils de communication variés et efficaces (très faisable et contribution élevée). 1, 2, 3 Mise en place d'une communication mensuelle (très faisable et contribution élevée). 1. Élaborer une feuille de route selon les besoins de l'enfant (très faisable et contribution élevée). 1. Envoyer à la maison les évaluations et le porte-folio au fur et à mesure (très faisable et contribution élevée). 2. Envoi d'un courriel hebdomadaire ou mensuel informant des notions enseignées (moyennement faisable et contribution élevée). 3. Rédaction d'un bilan des apprentissages hebdomadaires de la part de l'enseignant et/ou de l'orthopédoque (moyennement faisable et contribution élevée).
3	L'élaboration et révision du plan d'intervention Très important	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les besoins-forces-défis (parents enseignants). 2. Identifier les ressources humaines et matérielles nécessaires à l'application du plan d'intervention (parents et enseignants). 3. Appliquer le plan d'intervention (parents). 	<ol style="list-style-type: none"> 1, 2 Assurer la présence de tous les acteurs concernés lors de la conception du plan d'intervention (parents enfant, spécialistes, experts, etc.) (moyennement faisable et contribution élevée). 1. Dresser (parents et enseignants) un portrait global de l'enfant avant la rencontre dédiée au plan d'intervention (très faisable et contribution élevée). 2. Établir une liste de ressources disponibles à l'école et choisir ensemble celles qui conviennent aux besoins de l'enfant lors de la rencontre (très faisable et contribution élevée). 2. Utilisation du portail comme répertoire de ressources (moyennement faisable et contribution moyenne). 3. Rencontrer les parents d'élèves ayant un plan d'intervention avant la rentrée des classes pour discuter avec ceux-ci (très faisable et contribution élevée). 3. Mettre à jour le plan d'intervention dès le début de l'année scolaire (moyennement faisable et contribution faible). 3. Remettre une liste d'élèves à tous les spécialistes en surlignant ceux qui ont des difficultés et en indiquant brièvement celles-ci. Cette liste devrait être remise dès le début de l'année scolaire (très faisable et contribution élevée). 3. Mise en application, le plus rapidement possible, des décisions prises lors de l'élaboration du plan d'intervention (très faisable et contribution élevée). 3. Renseigner tous les intervenants scolaires du contenu du plan d'intervention (très faisable et contribution élevée).
4	La connaissance de l'enfant Très important	<ol style="list-style-type: none"> 1. Information et explication de la condition diagnostiquée (parents et enseignants). 2. Information sur le milieu familial (enseignants) et socio scolaire de l'enfant (parents). 3. Échanger sur les intérêts et le style d'apprentissage de l'enfant (parents et enseignants). 	<ol style="list-style-type: none"> 1, 2, 3 Planifier une rencontre en début d'année scolaire (un à un) permettant d'échanger sur nos attentes, nos perceptions, etc. (très faisable et contribution élevée). 1, 2, 3 Répondre (parents et enfant) à un questionnaire résumant les besoins, les intérêts et l'environnement familial de l'enfant (très faisable et contribution élevée). 1, 2, 3 Compléter (enseignant titulaire) une fiche de renseignements sur l'enfant, en consultation avec les parents, à la fin de l'année scolaire. Celle-ci serait transmise à l'enseignant titulaire de la prochaine année (très faisable et contribution élevée).
5	Implication parentale (besoin propre aux enseignants) Important	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participation des parents à la période de devoirs et de leçons. 2. Mise à l'essai, de la part des parents, des stratégies, trucs, conseils offerts par les enseignants et les orthopédoques. 	<ol style="list-style-type: none"> 1, 2 Se fixer des objectifs communs et réalistes, établir un plan d'action ensemble. (très faisable et contribution élevée) 1. Communiquer efficacement avec l'agenda (très faisable et contribution élevée). 1. Demander la signature des parents sur les devoirs comme preuve de supervision (moyennement faisable et contribution moyenne). 1. Poser des questions pour s'assurer de la compréhension des parents vis à vis la tâche (moyennement faisable et contribution élevée). 1. Échanger des trucs ou du matériel pour faciliter les devoirs (très faisable et contribution élevée).
6	Information sur les ressources et services complémentaires (besoin propre aux parents) Important	<ol style="list-style-type: none"> 1. Être guidés et renseignés vers des ressources et des services disponibles pouvant aider notre enfant. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mettre à la disposition des parents des dépliants de diverses ressources et services, par exemple de l'AQETA (très faisable et contribution élevée). 1. Concevoir un document qui informe des démarches à entreprendre en cas de difficulté chez l'enfant (très faisable et contribution élevée). 1. Faciliter le contact avec les ressources externes, par exemple le CSSS (très faisable et contribution élevée). 1. Insérer une page informant des ressources et services complémentaires dans l'agenda scolaire (très faisable et contribution élevée).

Le climat de confiance

Le premier besoin, **climat de confiance**, avait été identifié chez les parents et chez les enseignants. Tous deux lui avaient attribué un niveau d'importance très élevé. Pour cette catégorie de besoin, ce ne sont pas que des actions, mais aussi des conditions qui ont été spécifiées. Le tableau 5 révèle la pluralité des conditions à considérer afin qu'un climat de confiance s'installe selon les parents et les enseignants. Pas moins de 34 conditions et actions ont jailli du travail collaboratif des participants. Que pouvons-nous conclure de cette liste? Qu'il n'est pas aisé d'instaurer ce climat comme Cordié (2000) et Cifali (1994) le décrivent dans leur ouvrage? En s'attardant plus longuement à chacune de ces conditions et actions, on réalise qu'elles font tout appel à une prémisse : l'ouverture à l'autre. Et si ces nombreuses conditions et actions étaient toutes intimement liées, voire indissociables? Faire preuve d'ouverture est effectivement la condition qui est revenue unanimement, les six équipes l'ayant nommée. Vient ensuite celle d'être à l'écoute, cinq équipes l'ont notée. Il a été aussi question d'essayer de comprendre l'autre et de faire preuve de respect. Toutes deux ont été nommées par quatre équipes. Toutes ces conditions sont essentielles pour créer un climat de confiance aux yeux des parents et des enseignants afin qu'un partenariat puisse se développer entre eux (Beaumont, Couture, Lavoie, 2010). Mais est-ce que la condition d'ouverture à l'autre serait bel et bien le point de départ duquel découleraient toutes les autres? Desgagné et ses collaborateurs (2001) nous éclairent en déclarant que toute forme de travail collaboratif doit être empreinte de respect et d'ouverture à la perspective de l'autre... Du côté des actions, toujours relativement à ce même besoin de confiance, on réussit, en les analysant davantage, à en extraire trois phases successives (figure 4). La première phase comporte les actions

suivantes : reconnaître le champ d'expertise de l'autre, répondre aux questions, parler de nos attentes, partager nos craintes, regarder les forces et les mettre de l'avant et établir un protocole de communication. Ces premières actions permettraient de passer à une seconde phase, regroupant les actions suivantes : communiquer et se rencontrer fréquemment, se fixer des objectifs et des buts communs, répondre aux questions, essayer de nouvelles approches, formuler des commentaires positifs et s'échanger des stratégies pour relever les défis et surmonter les difficultés. Une fois cette deuxième série d'actions posée, il s'agirait pour les enseignants et les parents de passer à la troisième phase, laquelle se résume à la nécessité de respecter leurs engagements. Si toutes ces actions semblent suivre un ordre logique menant à un partenariat éducatif, on peut se demander si elles sont à la portée de tous et particulièrement de celles des parents. En effet, s'il est vrai que pour des parents très éduqués, les discours enseignants sont accessibles, il peut en être tout autrement pour d'autres de classes moins favorisées (Feyfant, 2015).

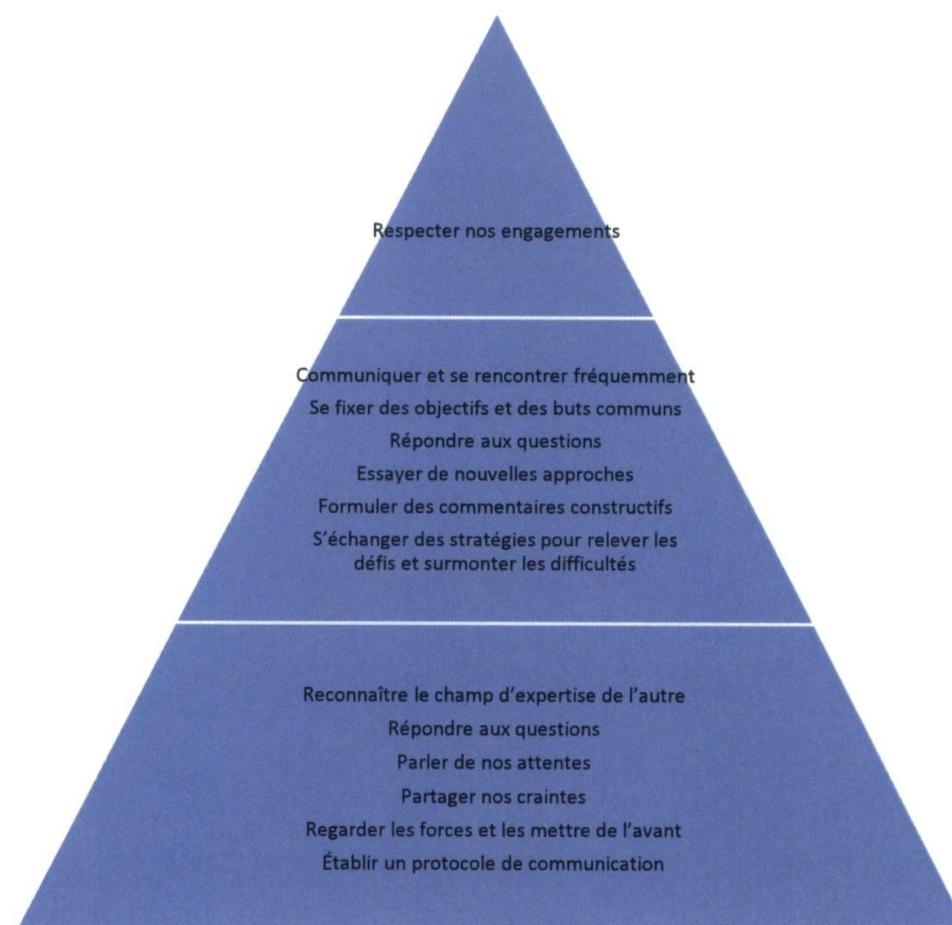


Figure 4. Actions à poser pour instaurer un climat de confiance qui ont émergées de la discussion

La rétroaction régulière sur différents sujets

La deuxième catégorie de besoin s'intitule **rétroaction régulière sur différents sujets** et est perçue comme très importante. Elle intègre trois besoins spécifiques soit : 1. l'information sur le rendement de l'enfant à la maison et à l'école (propre aux parents et aux enseignants), 2. celui d'être renseigné sur les notions enseignées en salle de classe et en suivi orthopédagogique à des fins de réinvestissement (propre aux parents) et 3. celui d'échanger sur l'efficacité des adaptations faites en classe et des moyens utilisés (propre aux deux groupes). Pour l'ensemble de ces trois besoins, deux actions ont émergé : celle d'utiliser des outils de communication variés et efficaces et celle de mettre en place une communication mensuelle. Les participants estiment que ces deux actions sont très faisables et qu'elles présentent un niveau de contribution élevé pour l'établissement d'un partenariat. Ces actions qui favorisent les échanges s'inscrivent dans la lignée des travaux de Bronfenbrenner (1986) qui estime ces dernières essentielles à une synthèse constructive. En plus de ces actions englobant les trois besoins susmentionnés, les participants ont aussi soulevé d'autres actions à poser pour chacun des trois besoins. Pour le premier besoin portant sur l'information sur le rendement de l'élève, les participants déterminent deux actions : élaborer une feuille de route selon les besoins de l'enfant et envoyer à la maison les évaluations et le portfolio au fur et à mesure. Dans les deux cas, un niveau de grande faisabilité et une contribution élevée ont été établis par les parents et les enseignants. Il semblerait que ces deux actions sont déjà posées pour certains élèves et à certaines occasions : « je le fais pour un élève à la demande de ses parents et je constate que cela a des effets bénéfiques » et « ça demande plus de suivi, mais au moins les parents n'ont pas de surprises au bulletin ». Les participants s'entendent sur les bienfaits à généraliser cette pratique. Ces actions corroborent les propos de Kalubi et Lesieux

(2006) qui rappellent que le parent est un acteur incontournable dans la réussite de l'élève. L'action proposée par les enseignants en réponse à un besoin des parents touche les notions enseignées à l'enfant. Ce besoin s'est vu attribuer, de la part des enseignants, l'action suivante : envoyer un courriel hebdomadaire ou mensuel informant des notions vues en salle de classe. Les participants ont indiqué que cette action était moyennement faisable, en raison du manque de temps, même si son niveau de contribution pour l'instauration d'un partenariat serait quant à lui élevé. Il s'agit d'une contrainte fréquemment relevée dans plusieurs recherches portant sur l'inclusion scolaire. Puis, pour le troisième besoin, les participants ont associé l'action de rédiger un bilan des apprentissages hebdomadaires de la part de l'enseignant et de l'orthopédagogue. Cette action a aussi été analysée comme étant moyennement faisable malgré un potentiel élevé de contribution. Il semblerait que le facteur temps associé au manque de ressources dans les écoles rend ce genre de bilan difficile de la part du corps enseignant (Dickens-Smith, 1995; Hamill, 1999; Liu et Pearson 1999; Mamlin et Harris, 1998; Schumm, Vaughn, Haager, McDowell et coll., 1995; Tirogène, 1995).

L'élaboration et la révision du plan d'intervention

La troisième grande catégorie de besoin a pour titre **l'élaboration et la révision du plan d'intervention**. De cette catégorisation, trois besoins avaient été relevés, à savoir identifier les besoins-forces-défis, identifier les ressources humaines et matérielles nécessaires à l'application du plan d'intervention. Ces deux derniers besoins sont soulevés tant chez les parents que chez les enseignants. Puis, le dernier besoin est quant à lui associé aux parents seulement, il s'agit d'appliquer le plan d'intervention. Pour les deux premiers besoins, l'action suivante a été identifiée : assurer la présence de tous les acteurs concernés lors de la

conception du plan d'intervention. Celle-ci est vue comme étant moyennement faisable malgré une contribution élevée. Ainsi, il semble qu'il ne soit pas simple de réunir plusieurs agents éducationnels à un même moment, dans un même lieu. À cet effet, le ministère de la Famille et des Aînés, dans un rapport publié en 2011, montre que la disponibilité des parents a diminué considérablement au cours des dernières années. On peut par contre espérer qu'en tenant compte de la réalité actuelle des parents, l'école pourrait voir son taux de participation au plan d'intervention augmenter. En ce qui a trait à l'identification des besoins-forces et défis de l'enfant, l'action de dresser un portrait global de l'enfant avant la rencontre fait appel à une expertise équivalente de la part des parents et des enseignants. Ce partage des expertises lors de l'élaboration du plan d'intervention est intimement lié à la définition du partenariat de Bouchard et ses collaborateurs (1996). Pas étonnant que les participants aient indiqué que cette action serait très faisable et aurait une grande contribution. Pour ce qui est du besoin d'identifier des ressources, deux actions sont envisagées : établir une liste de ressources disponibles à l'école et choisir ensemble celles qui conviennent aux besoins de l'enfant lors de la rencontre. Ces actions sont vues comme étant très faisables et ayant une contribution élevée. Les participants ont aussi parlé d'une utilisation du portail comme répertoire de ressources. Cette action a été cotée moyennement faisable et avec une contribution moyenne de la part des enseignants et des parents, car elle est jugée particulièrement chronophage. Enfin, pour le troisième besoin plusieurs actions ont émergé du groupe de discussion, comme le donne à voir le tableau 5. Regardons d'abord les trois actions qui ont été classées comme étant très faisables et ayant un niveau de contribution élevé : 1. rencontrer les parents d'élèves ayant un plan d'intervention avant le début des classes pour discuter avec eux, 2. mettre en application le plus rapidement possible des décisions prises lors de l'élaboration du plan d'intervention, 3.

renseigner tous les intervenants scolaires du contenu du plan d'intervention et remettre une liste d'élèves, dès le début de l'année, à tous les spécialistes en surlignant ceux qui ont des difficultés et en indiquant brièvement celles-ci. Toutes ces actions sont dans la logique écosystémique de Bronfenbrenner (1986). Ses actions soutiennent tant l'enfant que les personnes qui évoluent autour de lui et, conséquemment augmentent les chances de réussite de ce dernier. Finalement, la dernière action perçue comme moyennement faisable et à contribution faible est celle de mettre à jour le plan d'intervention dès le début de l'année scolaire. Les enseignants participants ont été catégoriques à ce chapitre : « c'est impossible de faire ça en début d'année, il faut apprendre à connaître l'enfant et c'est tellement intense une rentrée ».

La connaissance de l'enfant

La quatrième catégorie, titrée **connaissance de l'enfant**, avait été relevée de la part des enseignants, elle inclut celle de la coordination nommée par les parents. Elle est vue aux yeux des deux groupes comme étant très importante. Trois besoins spécifiques émergent de cette catégorie : information et explication de la condition diagnostiquée (propre aux parents et aux enseignants), information sur le milieu familial (propre aux enseignants) et socioscolaire (propre aux parents) et échanger sur les intérêts et le style d'apprentissage de l'enfant (propres aux parents et enseignants). Pour ces trois besoins spécifiques à la connaissance de l'enfant, trois actions ont été suggérées : 1. planifier une rencontre en début d'année scolaire, un à un, permettant d'échanger sur nos attentes, nos perceptions, 2. répondre (parents et enfant) à un questionnaire résumant les besoins, les intérêts et l'environnement familial de l'enfant et 3. compléter (enseignant) une fiche de renseignements sur l'enfant, en consultation avec les

parents, à la fin de l'année scolaire. Celle-ci serait transmise à l'enseignant titulaire de la prochaine année scolaire. Les participants ont jugé ces trois actions comme étant très faisables et ayant un niveau de contribution élevé. Ces actions sont extrêmement intéressantes d'un point de vue écosystémique. En effet, elles s'insèrent non seulement dans le mésosystème, mais également dans l'ontosystème qui prend en compte les forces et les vulnérabilités de l'enfant et dans le chronosystème qui réfère aux événements marquants de la vie de l'élève ainsi qu'à son évolution.

L'implication parentale

La cinquième catégorie est un besoin qui appartient aux enseignants; il s'agit de l'**implication parentale**. Plus précisément, les enseignants aimeraient une participation des parents à la période des devoirs et des leçons et une mise à l'essai, par les parents, des stratégies et conseils offerts par les enseignants et les orthopédagogues. Ce qui est particulier ici, c'est que ce besoin vécu par le personnel enseignant est ressenti chez les parents, mais que chacun reporte la responsabilité sur l'autre. En effet, les enseignants réclameraient une participation accrue des parents dans le travail scolaire alors que les parents demandent d'avoir plus de rétroaction, tant de la part de l'enseignant titulaire que de la part de l'orthopédagogue, afin de pouvoir travailler les notions vues à l'école. La recherche menée par Deslandes et ses collaborateurs (2008) peut apporter un certain éclairage à ces besoins apparentés. À travers leur recherche, ils recommandent aux enseignants de tenir compte des caractéristiques parentales en matière de soutien scolaire. Certains parents seraient outillés pour soutenir leur enfant lors des devoirs et des leçons alors que d'autres, moins scolarisés, seraient très démunis. Dans cette recherche, les particularités parentales semblent être

considérées par les enseignants participants, car ils mentionnent vouloir se fixer des objectifs communs et réalistes et d'établir un plan d'action ensemble. Cette idée de « faire ensemble » pour ensuite coconstruire leur vision des services à donner à l'élève en difficulté est soutenue dans les travaux de Boulanger et ses collaborateurs (2014). En ce qui a trait à l'implication des parents aux devoirs et leçons, voici quelques actions trouvées : communiquer efficacement en utilisant l'agenda, cela est perçu comme très faisable et à contribution élevée; demander la signature des parents sur les devoirs comme preuve de supervision, cette action est vue comme moyennement faisable et à contribution moyenne ; poser des questions pour s'assurer de la compréhension des parents vis-à-vis de la tâche, là aussi on perçoit cette action comme étant moyennement faisable bien qu'ayant une contribution élevée. Le niveau de faisabilité et de contribution étant moins grand pour ces deux dernières actions retient l'attention. Il aurait été intéressant de sonder davantage les participants sur ces critères. Percevaient-ils ses actions comme de l'ingérence? Voient-ils ses actions comme des responsabilités ajoutées, à une tâche déjà très lourde, propre à l'inclusion scolaire? Puis, la dernière action soulignée pour ce premier besoin, soit échanger des trucs ou du matériel pour faciliter les devoirs, est considérée comme très faisable et à contribution élevée.

L'information sur différentes ressources et services complémentaires

La sixième catégorisation réside dans l'**information sur les ressources et services complémentaires**. Il s'agit d'une catégorie exclusive aux parents. Un seul besoin spécifique est ressorti, soit celui d'être guidé et renseigné vers des ressources et des services disponibles pouvant aider leur enfant. De ce besoin découlent quatre actions très concrètes. Premièrement, mettre à la disposition des parents des dépliants de divers ressources et services. Cette action

est vue comme étant très faisable et sa contribution serait élevée aux dires des parents et des enseignants. La deuxième action serait de concevoir un document qui informerait sur les démarches à entreprendre en cas de difficulté chez l'enfant. Cette action aussi est envisagée comme très faisable et posséderait une contribution élevée au partenariat. Contrairement à l'action précédente, celle-ci nécessiterait plus de temps à mettre en place puisqu'il faudrait concevoir un document. Il aurait été intéressant de questionner les participants sur les personnes qui, à leur avis, devraient travailler à la rédaction de cette démarche. Solliciteraient-ils uniquement le mésosystème (parents-enseignants) ou envisageraient-ils la participation de l'exosystème (comme la commission scolaire par exemple)? La troisième action est de faciliter le contact avec les ressources externes. À nouveau, les participants voient cette action comme étant très faisable et qui contribuerait de façon élevée au partenariat. Encore une fois, on peut percevoir le désir des parents d'élargir les champs d'intervention et d'adhérer à une vision plus écosystémique. Et si l'accès à des ressources externes répondait à certains enjeux auxquels font face les enseignants en contexte d'inclusion scolaire tels que l'isolement et l'épuisement? Cette piste mérite d'être explorée. Finalement, les participants ont suggéré d'insérer une page informant sur les ressources et services complémentaires dans l'agenda scolaire de l'école. Cette action est vue de manière unanime chez les participants comme étant très faisable et possédant une contribution élevée. Aux dires d'un enseignant : « c'est tellement simple, je ne comprends pas pourquoi ce n'est pas déjà fait! ».

Un questionnaire qui ouvre sur des pistes de réflexion

Ce projet de recherche a été mené dans le but de répondre à une question bien spécifique : quelles sont les modalités qui favoriseraient le développement d'un partenariat

éducatif entre les enseignants et les parents afin d'optimiser la réussite éducative de leurs enfants ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit de l'attention? Deux objectifs ont été fixés pour y parvenir : déterminer les besoins partenariaux des parents et des enseignants qui accompagnent un enfant ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit de l'attention et préciser les actions à privilégier de la part des enseignants et des parents pour créer un partenariat éducatif. Au cours du présent chapitre, je tenterai de dégager les éléments convergents et divergents propres aux besoins et voies d'actions proposés par les parents et les enseignants. Mais avant de parler des résultats des groupes de discussion proprement dits, une discussion entourant les réponses inscrites sur les questionnaires des participants est éclairante pour dégager les modalités partenariales qui se sont dessinées au cours des groupes de discussion. Ainsi, on réalise déjà que la vision des parents et des enseignants de ce que devrait être un partenariat éducatif n'est pas si éloignée l'une de l'autre. On constate que les diverses occasions de rencontre, entre l'enseignant et le parent, que ce soit pour des activités extra scolaires comme des levées de fonds ou pour des activités pédagogiques en salle de classe, provoquent chez les parents et les enseignants de l'enthousiasme et de la satisfaction. On peut penser que les occasions permettant de réunir les enseignants et les parents autour de différents projets devraient être encouragées voire multipliées, même s'il s'agit d'activités sollicitant davantage une participation qu'une collaboration entre l'école et la maison et que ces circonstances sont entourées d'une ambiance ludique et expriment un besoin ponctuel. Dans ce cadre, les compétences tant professorales que parentales sont très peu menacées et cela offre l'occasion de répondre au besoin exprimé par les parents et les enseignants de prendre le temps de mieux se connaître pour ensuite, « faire ensemble ». Les réponses sont plus nuancées lorsqu'il est question d'une rencontre pour discuter des résultats scolaires de l'élève en

difficulté. Bien que les enseignants semblent être dans un meilleur état d'esprit à la fin d'une telle rencontre, exprimant de la satisfaction et du soulagement, il apparaît que les émotions des parents sont plus mitigées, ressentant à la fois du découragement, de la satisfaction et dans une moindre mesure, de la colère. À cet égard, les enseignants et les parents gagneraient probablement à clarifier les responsabilités de chacun en matière de réussite scolaire, à identifier les objectifs poursuivis à court terme, tout en faisant valoir les forces de l'enfant et le potentiel de chaque milieu (école-famille). Pour ce faire, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner pourrait leur être d'un grand soutien. Une deuxième sphère investiguée à l'intérieur du questionnaire est celle qui fait appel aux voies de communication entre l'école et la maison. Au-delà des types de communication à privilégier, les données font ressortir l'importance tant pour l'école que pour la maison de communiquer régulièrement. Ce besoin d'entretenir une communication constante devrait être pris en compte dans la pratique, car selon Boulanger et ses collaborateurs (2014), pour qu'une relation se construise entre l'enseignant et le parent, de nombreux échanges doivent avoir eu lieu. De plus, les objets communicationnels ne doivent pas traiter uniquement des difficultés remarquées chez l'enfant, mais également de ses progrès observés. Les écrits s'intéressant à l'élève en difficulté scolaire montrent l'effet causal entre les difficultés d'un élève et l'estime qu'il construit de lui-même (Duclos, 2004). À la lumière de ces connaissances, il apparaît crucial de souligner tous les succès, aussi minimes soient-ils, chez les élèves à risque. Sachant aussi que le sentiment de compétence chez l'enseignant, particulièrement celui débutant dans la profession, est ébranlé par les difficultés persistantes de l'élève ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention (Rousseau et Thibodeau, 2011), les enseignants et les parents auraient tout à gagner à communiquer davantage surtout pour souligner les bons coups de part et d'autre. On peut

supposer que cette communication pourrait contribuer à construire ce climat de confiance et cette ouverture à l'autre relevés par les parents et les enseignants. Finalement, deux éléments du questionnaire portaient sur le rendement en classe et à la maison. Il est important de rappeler que la question cinq variait considérablement du questionnaire des parents à celui des enseignants. C'est la raison pour laquelle les résultats doivent être traités de manière indépendante. Si on s'attarde aux réponses des parents concernant les devoirs et les leçons, celles-ci semblent montrer une certaine forme de résilience; quatre parents sur six indiquent qu'ils tiennent compte de tous les éléments inscrits sur le plan de travail et cinq parents sur six pensent devoir en faire plus que ce qui est demandé de la part de l'enseignant. Un seul parent avoue avoir recours à de l'aide orthopédagogique privée non sans incidence sur l'horaire familial. Ces résultats laissent penser que les parents participants sont confiants de pouvoir soutenir leur enfant en se disant « qu'ils vont y arriver » ou encore « qu'ils peuvent en faire plus » et en conséquence, ils ne sont pas enclins à demander du soutien au personnel scolaire. Pourquoi? Estiment-ils que les devoirs et les leçons sont une responsabilité qui leur incombe à eux seuls? Est-ce la peur du jugement du personnel scolaire? Ou est-ce le manque de ressources scolaires à cet égard? Il est vrai que les services à l'élève ont subi des coupures sans précédent au cours des dernières années. Sachant que les ressources sont de plus en plus rares et que les parents d'élève en difficulté ont tendance à assumer, de manière isolée, le travail que requiert la période des devoirs et des leçons, l'école aurait avantage à revoir ses exigences à ce chapitre. C'est d'ailleurs ce que recommande le Conseil supérieur en éducation dans son avis intitulé *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire* (2010). À l'intérieur de celui-ci, il est suggéré, entre autres, que les enseignants questionnent les parents sur leurs perceptions des devoirs et des leçons pour en arriver à une vision commune. On

recommande aussi à l'école de trouver des moments propices à l'amorce de ceux-ci avant le départ de l'enfant pour la maison, par exemple, au service de garde. Du côté des enseignants, la question cinq avait davantage trait à la performance de l'élève en difficulté lors des évaluations alors que la question huit, présente dans le questionnaire des enseignants ainsi que dans celui des parents, traitait du rendement global dévoilé par le bulletin scolaire. Les réponses des enseignants et des parents à ces questions montrent une vision de la réussite dont les responsabilités sont partagées. En effet, bien que les enseignants s'attribuent une part de responsabilité, ils reconnaissent d'abord les efforts de l'enfant. Les enseignants reconnaissent aussi l'apport à d'autres ressources (par exemple les membres de leur direction). Même perception chez les parents, si l'enfant réussit, c'est bien sûr grâce à ce dernier, mais également à l'enseignante et à l'équipe-école qui gravitent autour de lui. Cette vision plus écosystémique de la réussite chez nos participants gagnerait probablement à être partagée entre les différents agents éducationnels, toutes écoles confondues, pour maximiser les chances de réussite de l'inclusion scolaire au Québec. Voilà qui met fin au chapitre portant sur les résultats de la collecte de données. Le prochain chapitre invite à discuter de l'apport de ces résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les besoins partenariaux convergents des parents et des enseignants : climat de confiance mutuelle, rétroaction régulière sur différents sujets, élaboration et révision du plan d'intervention et connaissance de l'enfant

Au cours de la collecte de données, les participants et la chercheuse ont réfléchi ensemble sur les modalités qui favoriseraient le développement d'un partenariat éducatif entre les parents et les enseignants afin d'optimiser la réussite éducative des élèves qui ont un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention. Pour dégager ces modalités, les participants se sont d'abord questionnés sur leurs besoins respectifs et ensuite sur les voies d'action qu'ils pourraient emprunter pour répondre à ces besoins. Ce travail de réflexion a donné lieu à quatre catégories de besoins semblables, pour ne pas dire quasi identiques, chez les parents et les enseignants. Il s'agit du climat de confiance mutuelle, de la rétroaction régulière sur divers sujets, de l'élaboration et de la révision du plan d'intervention et de la connaissance de l'enfant.

Climat de confiance mutuelle

En premier lieu, du côté des parents, la confiance entre eux et l'enseignant est apparue comme préalable à toute forme de partenariat. Ce besoin s'avère validé par de nombreux théoriciens (Bronfenbrenner, 1986, Engeström, 2009, Epstein, 1987). Bien qu'il s'agisse d'un besoin légitime, on peut se demander comment les parents et les enseignants peuvent développer cette confiance l'un envers l'autre sachant qu'elle est indissociable du temps dont

ils disposent. De la même façon, parmi tous les besoins partenariaux énumérés par les enseignants, c'est également la confiance qui a été nommée en tout premier lieu. Aux yeux des enseignantes, un sentiment de confiance de la part des parents favorise les discussions et l'émergence de pistes de solutions lorsque des difficultés se présentent ou persistent chez l'élève. Les conditions préalables (être à l'écoute, se donner du temps, s'investir, etc.) énumérées par les parents et les enseignants pour que se développe un climat de confiance entre eux laissent présager un long processus itératif. Est-ce donc réaliste de penser qu'une relation de confiance puisse se bâtir au cours d'une seule année scolaire? En élargissant les horizons éducatifs, on constate que certains systèmes scolaires européens encouragent la même relation maître-élève sur plusieurs années. C'est le cas de la Finlande qui, fait non négligeable, se classe année après année aux premiers rangs mondiaux de la réussite scolaire (Robert, 2009). Cette façon de percevoir la relation maître-élève proposé pour tout le cheminement scolaire des enfants mériterait, à mon avis, d'être davantage investiguée, tant d'un point de vue théorique que pratique, afin d'en ressortir les éléments qui pourraient être appliqués au système scolaire québécois. S'il est vrai que le besoin de confiance est aussi présent chez le groupe de parents et que les mêmes questionnements reviennent concernant le temps dont disposent parents et enseignants, une nouvelle variable ressort de la part des enseignants, soit l'attitude positive. Or, la recherche illustre que lorsque les parents et les enseignants (Leblanc, 2000) adoptent des attitudes et des comportements positifs envers l'école, des effets bénéfiques se font sentir sur la persévérance et la réussite scolaire de l'enfant concerné (Tremblay, 2015). Le besoin exprimé par le corps enseignant serait donc un déterminant de la réussite éducative de l'élève et on peut penser qu'il favoriserait grandement les liens partenariaux entre l'école et la maison.

Rétroaction régulière

En second lieu, les parents ont pris le temps de nommer, parmi leurs différents besoins, celui d'obtenir de la rétroaction de la part des intervenants scolaires, en précisant que cette dernière devrait se faire de façon régulière. Dans la même optique, les parents ont également soulevé un besoin communicationnel. Parmi leurs précisions en termes de communication, ils insistent sur les qualificatifs suivants : abondante, efficace, régulière et meilleure. La communication et la rétroaction seraient donc présentes entre l'enseignant et le parent, mais vraisemblablement insuffisantes et peu optimales aux yeux des parents participants. Les actions suggérées par les enseignants et les parents pour répondre plus adéquatement au besoin semblent à la portée de tout un chacun : mise en place d'une communication mensuelle, utilisation d'outils communicationnels variés, élaboration d'une feuille de route concernant les besoins de l'enfant, envoi du portfolio et des évaluations au fur et à mesure. À cet égard, la recherche montre qu'il est important d'assurer une communication régulière entre l'école et la maison et de la maintenir même s'il n'y a pas de problématique particulière (Picard, 2009). Bien que la fréquence et les voies de communication soient des pistes intéressantes à explorer pour mieux répondre aux deux besoins, les commentaires émis par les parents ouvrent davantage la discussion sur leur implication pédagogique possible. À ce sujet, les travaux de Deslandes montrent que cette implication n'est pas accessible à tous les parents, et ce, pour diverses raisons. On sait pourtant que les chances d'inclusion scolaire sont accentuées lorsque les acteurs gravitant autour de l'élève considèrent la dimension pédagogique (Rousseau et Prud'homme, 2010). Or, les aspects pédagogiques ne sont pas à la portée de tous les parents.

Cependant, plusieurs comités de parents organisent des soirées thématiques dans le but d'outiller les parents en matière de pédagogie. Pourrait-on alors multiplier les opportunités de formation pour les parents dans ce cadre-là? Peut-on faire l'hypothèse que des parents mieux outillés sur le plan pédagogique amélioreraient la rétroaction parent-enseignant? La question mérite réflexion. Les enseignants ont également soulevé des besoins de l'ordre de l'implication parentale et de la communication. Les commentaires des enseignants soulèvent la nécessité de travailler de concert avec les parents. Le besoin des enseignants d'obtenir de la rétroaction parentale est très prometteur selon Perrenoud (1993), car le travail d'équipe est une solution pour atténuer le sentiment de solitude ressenti devant les difficultés d'un élève.

Élaboration et révision du plan d'intervention

Enfin, les parents ont indiqué la participation au plan d'intervention comme étant un besoin très important. On constate que pour le parent, le plan d'intervention est non seulement un document attestant des difficultés de leur enfant et des interventions qui seront posées pour y remédier, mais également une forme d'engagement de la part de toute l'école vis-à-vis de leur enfant. Peut-on penser que les parents ont des attentes trop élevées face à l'école? La Loi sur l'instruction publique stipule que « Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents. » (LIP, art. 96.14). Dans la pratique, il s'avère que la mise en place des recommandations contenues dans le plan d'intervention revient essentiellement à l'enseignant titulaire et à l'orthopédagogue. Il n'en demeure pas moins que nos résultats révèlent une volonté plus grande de la part des parents à participer de façon plus proactive au plan d'intervention de leur enfant. La participation des parents au plan d'intervention est également un besoin identifié chez les enseignants. Les

attentes face à ce besoin semblent, par contre, moins grandes que chez le parent. En effet, la plupart des commentaires tirés des fiches réflexion élaborées par les enseignants touchent essentiellement la présence des parents lors de l'élaboration du plan. C'est donc un besoin plus ponctuel que celui explicité par les parents. Pourtant, selon le ministère de l'Éducation du Québec (2004), le plan d'intervention s'inscrit dans une démarche dynamique comportant quatre phases (en appendice). Les explications fournies par les enseignants pour clarifier leur besoin laissent sous-entendre qu'ils attribuent un rôle aux parents uniquement au cours des deux premières étapes, soit celles réservées à la collecte et à l'analyse de l'information et celle dédiée à la planification des interventions. Cependant, les deux autres étapes incluent également la participation des parents. En effet, le MEESR spécifie que lors de la réalisation des interventions, l'ensemble des personnes concernées doit être informé. Il en va de même lors de la dernière phase consacrée à la révision du plan d'intervention. Parents et intervenants scolaires sont invités à échanger de l'information sur les stratégies qu'ils ont utilisées ainsi que sur les résultats obtenus afin de maintenir ou de modifier certains ou l'ensemble des éléments du plan d'intervention. Compte tenu de ces précisions, il s'avère que les parents participant à la recherche n'ont pas d'attentes démesurées concernant le suivi du plan d'intervention, mais que le personnel enseignant ne tient pas compte de l'ensemble des acteurs concernés par le plan d'intervention pour chaque étape de sa démarche. Pour surmonter cette difficulté de concertation, les enseignants et les parents ont suggéré des actions concrètes telles que : remettre une liste des élèves aux besoins particuliers à tous les intervenants scolaires ou encore renseigner ces derniers des décisions qui ont été prises lors de l'élaboration ou de la révision du plan. La documentation relativement au plan d'intervention abonde, il serait avantageux pour tous que cette documentation soit connue et partagée entre les différents acteurs au

moment de l'élaboration du plan d'intervention, afin que l'école et la famille deviennent de véritables partenaires. Bref, une coconstruction du plan d'intervention et un meilleur partage des responsabilités pourraient mieux répondre aux besoins exprimés par les parents et les enseignants.

Connaissance de l'enfant

Le dernier besoin commun des participants est d'approfondir leur connaissance de l'enfant qui éprouve des difficultés. On découvre, d'un point de vue plus théorique, que les parents et les enseignants veulent acquérir des connaissances au sujet de la condition diagnostiquée de l'enfant. Ainsi, de connaître ce qu'est un trouble d'apprentissage, un déficit d'attention et les défis que cela engendre permettrait aux parents et aux enseignants de mieux comprendre la situation avec laquelle ils devront conjuguer (Pohlman, 2011). Il apparaît aussi important, aux yeux des parents et des enseignants, d'avoir cette base commune pour être en mesure ensuite de répondre adéquatement aux besoins de l'enfant. À cet égard, la rencontre en début d'année scolaire entre l'enseignant et le parent peut s'avérer une activité essentielle pour répondre à ce besoin. En effet, on peut stipuler qu'en comprenant davantage les caractéristiques et les enjeux liés au diagnostic de l'enfant, les parents et les enseignants accorderaient une importance toute particulière aux intérêts et aux besoins de l'enfant. Du point de vue parental, la découverte des intérêts, mais aussi du style d'apprentissage propre à leur enfant, semble essentielle pour maintenir la motivation chez ce dernier. Sachant que la motivation est un prédicteur de réussite scolaire (Lacroix et Potvin, 2015), on comprend l'importance qu'accordent les parents à en découvrir ses facteurs intrinsèques et extrinsèques. Du côté des enseignants, on constate que ces connaissances quant aux intérêts et au style

dominant d'apprentissage de l'élève servent à intervenir plus efficacement auprès de l'élève en difficulté soit en différenciant leur pédagogie, soit en revoyant leur manière d'entrer en relation avec lui. La recherche établit également que la relation maître-élève est déterminante pour assurer la réussite scolaire d'un élève (Fortin, Plante et Bradley, 2011). En effet, leur proposition de compléter, de concert avec le parent, à la fin de l'année scolaire, une fiche d'informations au sujet de l'enfant pour le prochain enseignant montre à la fois une volonté réelle de partenariat avec les parents et un souci de poursuivre les liens partenariaux, année après année.

Les besoins partenariaux divergents des parents et des enseignants

Bien que la majorité des besoins partenariaux dégagés par les parents et les enseignants soient apparentés, quelques-uns semblent être propres à un seul groupe. Les parents font état d'un besoin d'accessibilité à l'environnement et à des ressources. Ce dernier révèle la volonté des parents d'explorer et probablement le besoin de s'approprier l'espace scolaire de leur enfant et tout ce qu'il offre sur le plan du soutien à l'élève. Or, l'ouverture du milieu scolaire semble fluctuer considérablement d'un établissement à l'autre. On peut supposer que cet accès dépend de l'expérience positive ou négative vécue par l'équipe-école relativement à la présence des parents. Pourtant, des efforts considérables sont déployés pour maximiser l'intégration de l'enfant à la maternelle, et ce, à l'échelle provinciale. On peut penser par exemple au programme Passe-Partout (MEQ, 2003). Est-ce que de tels programmes pourraient être envisagés pour les autres niveaux de la scolarité de l'élève et plus spécifiquement pour celui en difficulté? Il serait intéressant de s'y attarder tant d'un point de vue pratique que théorique. L'approche écologique, comme définie par Bronfenbrenner, révèle l'importance de

s'attarder à toutes les périodes de la scolarité d'un élève pour optimiser les chances de réussite de ce dernier. Les enseignants, quant à eux, expriment des besoins de l'ordre de l'acceptation, de la compréhension et de la connaissance de l'enfant ainsi que de son milieu. En effet, les enseignants souhaitent développer une compréhension commune, avec les parents, du trouble spécifique vécu par l'enfant. Plus important encore, ils considèrent important de bien cerner la perception des parents des difficultés de leur enfant, tout en voulant connaître les intérêts et les goûts de cet enfant. À cet égard, le climat de confiance et l'attitude positive des parents inciteraient les enseignants à les questionner davantage les parents sur la condition de leur enfant, sur ses forces et sur les défis que cela représente tant pour lui que pour eux. Ce dialogue souhaité de la part des enseignants est aussi porteur à plusieurs points de vue. D'abord, comme le mentionnent les enseignants eux-mêmes, cela leur permet de connaître l'enfant rapidement et d'ajuster leurs interventions, de mettre des ressources en place, en plus de permettre l'établissement d'un partenariat entre les deux agents éducationnels visés par la présente recherche. En rassurant les parents, dès les premiers échanges, de leur place à l'école, les enseignants peuvent plus facilement questionner les parents sur les causes possibles des difficultés de leur enfant (Simon, 2005).

Des actions partenariales à poser, selon les parents et les enseignants; comment en accentuer leur faisabilité

Le deuxième objectif de la recherche découle directement du premier. Par conséquent, pour connaître les voies d'action à emprunter pour développer un partenariat éducatif, les parents et les enseignants devaient considérer les besoins de chacun des deux groupes. Bien que le travail collaboratif des parents et des enseignants pour dégager des voies d'actions fut des plus productifs, il m'apparaît important de revenir sur ce que parents et enseignants

considèrent comme étant des actions contributives à la collaboration. D'abord, rappelons que le besoin de créer une relation de confiance nécessite préalablement la mise en place de certaines conditions. Ces conditions viennent confirmer la réflexion déjà amorcée sur la réelle possibilité de créer un tel climat alors que les conditions pour qu'il adviennent sont limitées. Conscients que la faible fréquence de rencontres entre les enseignants et les parents au cours d'une année scolaire peut être un frein au développement d'une relation de confiance, parents et enseignants souhaitent en augmenter leur fréquence. Aussi, en s'attardant plus longuement aux conditions nommées par les participants, on réalise que ces dernières pourraient être également perçues comme des attitudes à adopter de part et d'autre. À cet égard, trois grandes tendances se dégagent, soit celles d'être à l'écoute, de faire preuve de respect et d'optimisme. Est-ce que les enseignants et les parents pourraient arriver à s'entendre sur ces conditions? Il semblerait que cela soit possible lorsque des acteurs sont préoccupés par le même enjeu (Sauvé, 2005). Malgré le nombre de conditions qui apparaissent impératives pour créer un climat de confiance, aux yeux des participants, ces derniers ont réussi à dégager également plusieurs actions. Dans le chapitre précédent, ces actions ont été présentées sous forme pyramidale (figure 4) afin de montrer leur séquence et leur progression vers un partenariat potentiel. Ainsi, le premier niveau de la pyramide illustre les conditions relationnelles, selon les participants, à mettre en place entre les différents microsystemes. Le deuxième niveau fait référence aux actions bidirectionnelles à poser, alors que le troisième niveau apparaît comme une reconnaissance formelle de l'engagement respectif. Cette première catégorisation de besoins, portant sur le climat de confiance, est intimement liée à une deuxième catégorie ayant pour titre : la connaissance de l'enfant. En effet, les actions associées à cette catégorie de besoins proposent à nouveau des rencontres, des échanges entre parents et enseignants. Les

mêmes préoccupations reviennent donc concernant la possibilité réelle de poser de telles actions. Cependant, deux autres actions, davantage axées sur l'écriture, ont été proposées. D'abord, une pour le parent : répondre à un questionnaire concernant l'enfant. Et l'autre pour l'enseignant : compléter une fiche de renseignements sur l'enfant transmissible aux prochains enseignants. Bien que la communication écrite puisse être un enjeu pour des parents n'ayant pas comme langue maternelle le français ou pour qui l'écriture continue d'être un défi, même adulte, il n'en demeure pas moins que le rapport à l'écrit est, dans bien des cas, moins intimidant que le rapport personnel. Enfin, tant les parents que les enseignants considèrent qu'il s'agit d'actions dont la contribution est très élevée et surtout qu'elles sont faisables et réalistes.

Une autre catégorie de besoins fait appel à la transmission d'informations, cette fois d'ordre plus pédagogique (rétroaction régulière sur différents sujets). Les enseignants et les parents souhaitent obtenir de la rétroaction sur une base régulière. Parmi les actions énumérées, certaines sont plus génériques, comme communiquer de différentes manières et à diverses fréquences. D'autres, par contre, sont beaucoup plus concrètes telles que : élaborer une feuille de route, envoyer le portfolio de l'enfant ou rédiger un bilan des apprentissages de ce dernier. Malgré la reconnaissance de la part des participants que ces actions auraient une contribution élevée au partenariat, certaines de ces actions sont perçues comme étant moyennement faisables. Alors que la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) précise les adaptations que doivent apporter les enseignants vis-à-vis de leurs interventions auprès des élèves HDAA, ces multiples interventions différenciées s'avèreraient épuisantes pour le corps professoral (Bergeron et St-Vincent, 2011). D'un point de vue pratique, on peut se demander si en priorisant une ou deux actions seulement, les enseignants et les parents arriveraient à

répondre réalistement à leur besoin de rétroaction. Une autre catégorie portant sur des besoins reliés à des ressources et des services a été exprimée par les parents. Bien qu'au premier coup d'œil ce type de besoin semble difficile à combler, les actions nommées par les participants apparaissent relativement simples en termes d'application. Par exemple, il a été question de mettre à la disposition des parents des dépliants, d'insérer une page d'informations dans l'agenda scolaire, etc. D'autres actions cependant nécessitent un travail de concertation et de réseautage : concevoir un document informant des démarches à entreprendre en cas de difficultés chez l'enfant ou faciliter le contact avec les ressources externes. S'il est vrai que cette responsabilité peut être lourde à assumer pour l'école, plusieurs organismes pourraient probablement être mis à contribution afin de travailler de concert avec le milieu scolaire. On peut penser à l'AQETA ou à PANDA, ces associations travaillent activement auprès des parents et de nombreux documents d'informations leur étant adressés ont déjà été produits par elles.

L'avant-dernière catégorie réfère à l'implication des parents. Bien qu'il s'agisse d'un besoin exprimé par le corps enseignant, il recoupe plusieurs besoins nommés par les parents lors de leur premier groupe de discussion. Parmi les différentes actions pouvant répondre à cette catégorie de besoins, celle d'exiger la signature des parents sur les devoirs des enfants attestant de leur supervision et celle de questionner les parents sur leur compréhension des tâches scolaires à faire à la maison sont évaluées moyennement faisable de la part des participants. Pourquoi ce scepticisme envers des actions qui semblent, à première vue, relativement simples à poser? En fait, ce besoin ouvre vers de nouveaux espaces collaboratifs, entre autres, l'espace pédagogique. Perrenoud (2001) précise que la frontière entre le droit d'être informé des apprentissages de son enfant et l'ingérence dans l'acte pédagogique est

parfois mince. Pour éviter ces glissements, l'auteur propose de regarder les actions sous l'angle suivant : s'agit-il d'intérêt scolaire de la part des parents ou d'interférence dans la relation pédagogique maître-élève? Les actions discutées par nos participants semblent plutôt mettre en lumière l'intérêt des parents pour la chose scolaire, mais cela mériterait d'être clarifié entre l'enseignant et le parent chaque fois qu'il est question d'implication parentale face à l'apprentissage de l'enfant.

Enfin, les participants se sont penchés sur l'élaboration et la révision du plan d'intervention. De toutes les catégories de besoins, c'est celle qui a donné lieu au plus grand nombre d'actions. Est-ce une indication de l'ampleur du travail qui reste encore à faire concernant le plan d'intervention? En portant un regard analytique, sur les actions proposées par les participants à la recherche, on constate que plusieurs d'entre elles nécessitent la présence de tous les acteurs concernés ou, à tout le moins, à la consultation de tous les acteurs touchés par le plan d'intervention. Cependant, ces actions sont perçues tant chez les parents que chez les enseignants comme étant plus ou moins faisables, malgré la reconnaissance d'une contribution élevée. Sachant que ces actions sont déjà prévues dans la démarche du plan d'intervention élaborée par le ministère de l'Éducation, il reste à se demander pourquoi, dans la pratique, elles ne se transposent pas. Se pourrait-il que la lourdeur administrative associée à l'élaboration et à la révision du plan soit à l'origine de ce constat? Si tel est vraiment le cas, le ministère de l'Éducation aurait intérêt à revoir sa démarche, afin de mieux soutenir le travail des enseignantes et des parents à cet égard.

Enfin, bien qu'une analyse exhaustive des données ait été faite au précédent chapitre, certaines, plus implicites, demeurent en suspens. Les résultats de la recherche montrent, certes,

des besoins et des actions apparentés chez les parents et les enseignants, mais il semble aussi se dégager des attentes plus ou moins réalistes de part et d'autre et qui peuvent venir interférer dans le potentiel de partenariat. Les parents expriment de grandes attentes par rapport aux connaissances que doivent posséder les enseignants en matière de troubles d'apprentissage et d'attention. En effet, les parents ayant participé à ce projet souhaitent comprendre les causes des difficultés scolaires de leur enfant, ils souhaitent que les enseignants leur accordent du temps pour discuter des besoins particuliers de leur enfant, que les enseignants en tiennent compte, qu'ils différencient leur enseignement, qu'ils assurent un accompagnement personnalisé, qu'ils les réfèrent à des ressources, toujours dans le but de maximiser les chances de réussite de leur enfant. Les besoins et les actions nommés portant sur le plan d'intervention sont des plus révélateurs en ce sens. Bien que le Québec ait effectué le virage de l'inclusion scolaire, il n'en demeure pas moins que les enseignants titulaires en classe ne sont pas des experts du développement de l'enfant et encore moins des spécialistes de l'enfance en difficulté. Peut-on alors conclure que les parents resteront toujours sur leur appétit en matière d'adaptations scolaires dont devrait bénéficier leur enfant? Pas nécessairement. Les universités québécoises se sont penchées sur cette problématique et de nouveaux cours concernant l'adaptation scolaire et sociale se greffent à la formation des maîtres. Il serait intéressant de retourner, dans quelques années, observer la nouvelle génération d'enseignants pour constater les effets de cette refonte du programme en enseignement sur la collaboration parents-enseignants et bien entendu, sur la réussite des élèves ayant un trouble d'apprentissage et un déficit d'attention. Du côté des enseignants, des attentes liées à la confiance se font sentir dans presque tous leurs commentaires. En effet, les enseignants semblent souhaiter que les parents leur fassent confiance d'emblée. Évidemment, ils sollicitent la rétroaction des parents sur

divers sujets, mais en s'attardant plus longuement à leurs réponses, on peut percevoir leur désir de conserver pleine autonomie décisionnelle en matière pédagogique. À première vue, on peut penser que ce désir chez les enseignants est tout à fait légitime, mais dans un contexte d'inclusion scolaire, l'expertise du parent apparaît essentielle. De manière un peu paradoxale, les enseignants souhaitent une meilleure implication des parents ou l'instauration d'un climat de confiance, mais ils reconnaissent qu'il n'est pas aisé d'accepter que les parents interviennent sur le plan pédagogique. D'ailleurs, ils conviennent qu'il est irréaliste de penser que des parents d'enfants, pour qui la réussite est constamment menacée, puissent faire tout ce que les intervenants scolaires leur demandent sans poser de questions, sans chercher à comprendre ce qui motive telle ou telle décision. Pour ces enseignants, il s'agit maintenant d'un aspect à travailler. Le projet de recherche leur a certainement permis de réfléchir à cet enjeu.

LA CONCLUSION

Voilà qui met fin à quatre années enrichissantes tant professionnellement que personnellement où tout mon temps et toute mon énergie furent consacrés à ce projet de recherche portant sur le partenariat éducatif entre les enseignants et les parents dans l'espoir de favoriser la réussite éducative des élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention. Le survol sociohistorique proposé dans la problématique a permis de découvrir l'évolution qu'a subie notre système scolaire québécois au regard de l'enfance en difficulté et ainsi mieux saisir les choix sociétaux en matière d'inclusion scolaire. L'attention particulière apportée à la dimension relationnelle existante entre les parents et les enseignants m'a encouragée à étudier une voie souvent silencieuse dans la littérature scientifique et ainsi mieux comprendre ce qui pose réellement problème entre l'école et la maison lorsqu'il s'agit de maximiser la réussite d'un enfant ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention.

Pour ce qui est du cadre conceptuel, le choix des définitions et des théories qui les soutiennent devait être cohérent avec la logique écosystémique défendue par Urie Bronfenbrenner. En effet, les trois concepts présentés, soit l'inclusion scolaire, la réussite éducative et le partenariat, mettent tous au premier plan la relation complémentaire des agents éducationnels, parents et enseignants, afin que le dialogue entre eux reste ouvert et qu'un réel partenariat entre la maison et l'école puisse voir le jour.

Le chapitre réservé à la méthodologie poursuit sur la même lancée en démontrant qu'à travers le type de recherche choisi, en occurrence la recherche collaborative, les enseignants et les parents participants ont déjà servi de jalons à la création d'un partenariat éducatif dans la mesure où :

Les partenaires, issus de cultures différentes de production des savoirs se retrouvent autour d'un intérêt commun, s'y engagent sur la base du respect de leurs intérêts respectifs liés aux enjeux de leurs cultures de production des savoirs, tout en se laissant imprégner de la perspective des uns et des autres. (Desgagné et coll., 2001, p. 58)

Les groupes de discussion ainsi que les outils de gestion participative employés lors de ces derniers ont permis de répondre aux deux objectifs de la recherche.

En effet, dans le cadre de cette recherche, je souhaitais déterminer les besoins partenariaux des parents et des enseignants qui accompagnent un enfant ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit de l'attention. Et par la suite, j'espérais préciser les voies d'actions à privilégier de la part des enseignants et des parents pour créer un partenariat éducatif. En premier lieu, il s'est avéré que les besoins des enseignants et des parents étaient très apparentés, à un tel point que l'analyse des résultats a permis de dégager six catégories communes de besoins. Ainsi, enseignants et parents aimeraient développer un climat de confiance, obtenir de la rétroaction régulière sur différents sujets, élaborer et réviser le plan d'intervention de l'élève en difficulté, connaître davantage ce dernier, favoriser l'implication parentale et obtenir de l'information sur diverses ressources et services complémentaires pour ensuite être en mesure de développer un partenariat éducatif. Sachant quels besoins nécessitaient d'être comblés, enseignants et parents ont réfléchi aux actions qu'ils pouvaient poser pour y arriver. En ce qui a trait aux actions à mettre en oeuvre pour instaurer un climat

de confiance, elles demandent toutes, de la part des enseignants et des parents, un investissement. Non pas pécuniaire, mais plutôt temporel. Qu'il s'agisse d'essayer de nouvelles approches, de se fixer des objectifs et buts communs ou bien encore d'établir un protocole de communication, enseignants et parents doivent s'accorder du temps. Au-delà des multiples propositions émises par les participants, certains éléments semblent ne pas se situer sous leur contrôle. Pour arriver à mettre les actions proposées, doit-on revoir le nombre d'élèves par classe? Doit-on dégager du temps durant les journées pédagogiques pour permettre aux enseignants et aux parents de se rencontrer? Ces questions restent en suspens. Il en va de même pour la catégorie rétroaction régulière, toutes les actions énumérées par les participants exigent une disponibilité, du temps. Bien que des actions très concrètes soient ressorties de cette catégorie de besoins, par exemple, de rédiger un bilan des apprentissages, le niveau moyen de faisabilité attribuée montre que les enseignants ne peuvent se permettre d'achever d'autres rapports, le bulletin étant en soi très énergivore. Est-ce que dans ce cas-ci, la technologie pourrait pallier l'obstacle récurrent du temps? Par exemple, les enseignants ou les élèves eux-mêmes pourraient filmer certaines séquences de leurs apprentissages. Certains technospédaogues le font ce qui permet aux parents de suivre les apprentissages de leur enfant. Est-ce une méthode appréciée par les élèves, par les parents? Il serait intéressant de s'y pencher. La catégorie connaissance de l'enfant a, elle aussi, donné lieu à des pistes d'actions d'ordre administratif : répondre à un questionnaire, compléter une fiche, etc. L'école apporte toujours beaucoup d'importance aux renseignements médicaux des élèves. Pourrait-elle porter autant d'attention aux intérêts, aux forces, aux défis de ces élèves comme l'ont proposé les participants? Dans le dossier d'un élève, ces informations pourraient être d'une grande utilité. Développer des canevas permettant d'établir de beaux et réalistes portraits des élèves, portraits

élaborés par la famille et l'école, quel formidable projet pilote cela ferait! Du côté du besoin d'information sur les ressources et les services, il m'apparaît évident qu'un rapprochement entre les divers organismes œuvrant pour les personnes ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention et les écoles serait une valeur ajoutée pour tous les agents éducationnels. Comment faire en sorte que cela advienne? Est-ce que poser des gestes tout simples, comme celui proposé par les participants de la recherche, insérer une page consacrée aux ressources régionales dans l'agenda scolaire, serait un premier pas vers un éventuel partenariat? Tout comme une implication des organismes est souhaitée, celle des parents a fait l'objet d'une catégorie de besoins. Les actions élaborées à propos de cette catégorie font à nouveau appel à des échanges entre l'enseignant et le parent : poser des questions pour s'assurer de la compréhension des parents face à la tâche que doit effectuer leur enfant, échanger des trucs, du matériel. Sans vouloir ramener le facteur temps expliquant les niveaux de faisabilité mitigés de ces actions, je me questionne sur les rôles que jouent les orthopédagogues actuellement dans les écoles comparativement aux rôles qu'ils pourraient véritablement jouer. Bénéficiant d'une expertise que les enseignants titulaires n'ont pas, il m'apparaît important de revoir leur contribution possible dans la dyade parent-enseignant lorsqu'un enfant en difficulté est en cause. Finalement, le besoin d'élaborer et de réviser le plan d'intervention est très présent chez nos participants ne serait-ce que par le nombre d'actions exprimé des participants. La nécessité de mettre en place un plan d'intervention pour assurer la réussite des élèves diagnostiqués troubles d'apprentissage ou déficit d'attention est incontestable. La démarche systémique élaborée par le Ministère est solide. Elle s'inscrit dans la logique de l'approche écosystémique défendue par Bronfenbrenner, notamment en proposant d'inclure tous les acteurs qui ont une incidence dans le développement de l'enfant. Ce projet de

recherche a démontré que parents et enseignants souhaitent actualiser cette approche. Ils ont toutefois besoin d'être appuyés pour y arriver, d'un espace pour s'exprimer. C'est justement ce que ce projet de recherche a tenté de faire.

APPENDICE A
LES QUESTIONNAIRES

Le partenariat éducatif entre enseignants et parents

Pour favoriser la réussite éducative des élèves

ayant un trouble d'apprentissage.



Questionnaire destiné aux parents

Préparatoire aux groupes de discussion

Consignes :

1. Vous n'avez pas à vous identifier sur le questionnaire, celui-ci peut demeurer anonyme.
2. En raison de la féminisation du corps enseignant au primaire et des participantes à la recherche, le genre féminin est employé dans ce questionnaire.
3. Pour chacune des questions, encerclez la lettre de l'énoncé correspondant le mieux à votre situation ou à votre opinion.
4. Vous êtes invité à rédiger une dernière question (#10) à partir de votre expérience. L'ajout d'une question est facultatif.
5. Tout au long du questionnaire, vous pouvez noter des commentaires dans la marge qui précisent votre pensée.

Question # 1

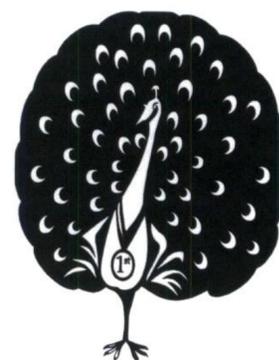
À la suite d'une rencontre avec l'enseignante pour discuter du rendement scolaire de votre enfant, quel état d'esprit vous anime ?

A) le découragement

B) la satisfaction

C) la colère

D) la fierté



Question # 2

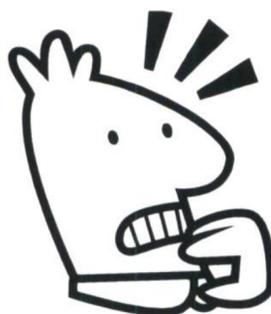
Vous recevez une lettre de l'enseignante de votre enfant dans laquelle elle sollicite votre participation pour l'heure du conte, quelle réaction cette demande suscite en vous ?

A) le plaisir

B) l'agacement

C) la nervosité

D) l'embarras



Question # 3

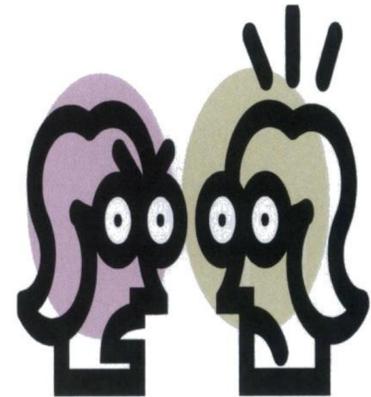
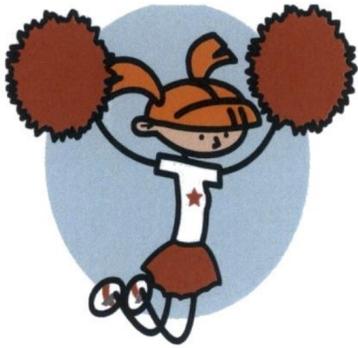
Lorsque vous inscrivez une note à l'agenda de votre enfant à l'intention de son enseignante, c'est généralement pour :

A) la féliciter

B) la questionner

C) l'informer

D) la critiquer



Question # 4

L'enseignante vous informe que votre enfant ne respecte pas les règles de classe, votre première réaction est de :

A) faire l'autruche

B) le défendre

C) chercher des pistes de solutions

D) le couvrir



Question # 5

Qu'est-ce qui vous traverse l'esprit en regardant le plan de travail de votre enfant ?

A) je vais y arriver

B) et si on en faisait plus

C) l'aide aux devoirs, vite !

D) est-ce vraiment notre responsabilité ?



Question #6

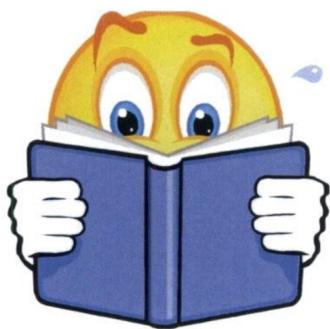
Le conseil d'établissement et le comité de parents publient leur bulletin de nouvelles, vous :

A) vous empressez de le lire

B) le déposez au recyclage

C) questionnez sa légitimité

D) souhaitez vous impliquer dans ceux-ci



Question # 7

Votre enfant vous annonce qu'une sortie de classe est prévue la semaine prochaine et qu'il n'est pas très emballé par celle-ci, vous pensez alors :

A) l'accompagner



B) lui permettre de s'absenter



C) téléphoner l'enseignante pour lui en faire part



D) lui imposer malgré son désintérêt



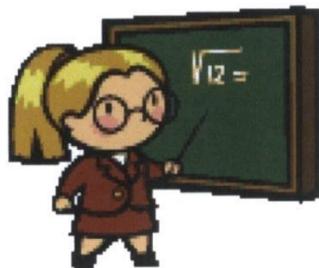
Question #8

Votre enfant vous remet son bulletin, quel commentaire vous traverse l'esprit ?

A) quelle chance d'avoir un enfant doué !



B) quelle chance d'avoir Mme X !



C) quelle chance de fréquenter cette école !



D) quelle ratée cette réforme scolaire !



Question # 9

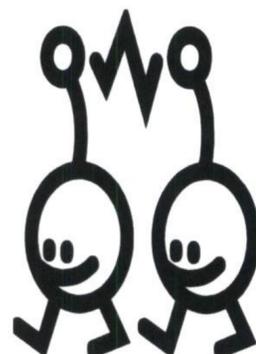
En entrant dans l'école de votre enfant vous vous sentez :

A) bienvenue

B) dérangeante

C) une intruse

D) une des leurs



Question #10

Vous avez vécu une situation (impliquant l'enseignante de votre enfant et vous-même) dont il n'a pas été question? À vous de jouer, rédigez une question rigolote en lien avec celle-ci :

*Le partenariat éducatif entre enseignants et parents
pour favoriser la réussite éducative des élèves
ayant un trouble d'apprentissage.*



*Questionnaire destiné aux enseignants
Préparatoire aux groupes de discussion*

Consignes :

1. Vous n'avez pas à vous identifier sur le questionnaire, celui-ci peut demeurer anonyme.
2. En raison de la féminisation du corps enseignant au primaire et des participantes à la recherche, le genre féminin est employé dans ce questionnaire.
3. Pour chacune des questions, encerclez la lettre de l'énoncé correspondant le mieux à votre situation ou à votre opinion.
4. Vous êtes invité à rédiger une dernière question (#10) à partir de votre expérience. L'ajout d'une question est facultatif.
5. Tout au long du questionnaire, vous pouvez noter des commentaires dans la marge qui précisent votre pensée.

Question # 1

À la suite d'une rencontre avec les parents d'un élève ayant un trouble d'apprentissage, pour discuter du rendement scolaire de celui-ci, quel état d'esprit vous anime ?

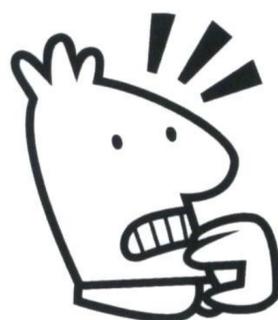
- A) le découragement B) la satisfaction C) la colère D) le soulagement



Question # 2

Vous recevez une lettre d'un parent d'un élève ayant un trouble d'apprentissage dans laquelle il propose de participer à l'heure du conte, quelle réaction cette proposition suscite-t-elle en vous ?

- A) le plaisir B) l'agacement C) la nervosité D) l'embarras



Question # 3

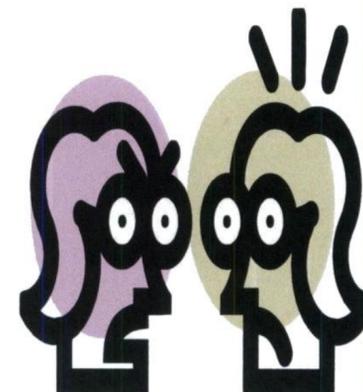
Lorsque vous inscrivez une note à l'agenda d'un élève ayant un trouble d'apprentissage à l'intention de ses parents, c'est généralement pour :

A) les féliciter

B) les questionner

C) les informer

D) les critiquer



Question # 4

Les parents d'un élève ayant un trouble d'apprentissage vous confient leur désarroi à l'égard de l'absence de progrès de leur enfant. Votre première réaction est de :

A) faire l'autruche

B) vous défendre

C) chercher des pistes de solutions

D) vous justifier (trop d'élèves à ma charge)



Question # 5

Qu'est-ce qui vous traverse l'esprit en regardant l'évaluation de votre élève qui a un trouble d'apprentissage ?

A) Je vais redoubler d'efforts



B) Je dois aviser la direction; une étude de cas s'impose



C) Je vais lui offrir plus de temps pour compléter ses tests



D) Ah ! Si au moins nous avions plus de ressources



Question #6

La revue *Vie pédagogique* publie un numéro spécial sur les troubles d'apprentissage, vous :

A) vous empressez de le lire



B) le déposez au recyclage



C) vous questionnez sur la légitimité d'un tel numéro



D) le recommandez à vos collègues



Question # 7

Vous proposez à vos élèves un projet d'équipe et réalisez que votre élève ayant un trouble d'apprentissage n'est pas très emballé par celui-ci, vous pensez alors :

A) lui permettre de le faire seul

B) l'exempter

C) téléphoner ses parents pour solliciter leur aide

D) lui imposer malgré son découragement



Question #8

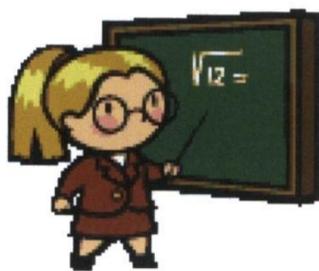
En finalisant le bulletin de votre élève qui a un trouble d'apprentissage, quel commentaire vous traverse l'esprit ?

A) une chance qu'il a travaillé fort

B) une chance qu'il était dans ma classe

C) une chance que nous avons une équipe-école formidable

D) Ah cette réforme scolaire !



Question # 9

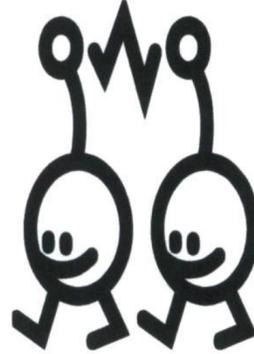
Vous vous présentez à une collecte de fonds organisée par les parents, lors de cet événement vous vous sentez :

A) bienvenue

B) dérangeante

C) une intruse

D) une des leurs



Question #10

Vous avez vécu une situation (impliquant les parents d'un élève ayant un trouble d'apprentissage et vous-même) dont il n'a pas été question? À vous de jouer, rédigez une question en lien avec celle-ci :

APPENDICE B

LES FIGURES

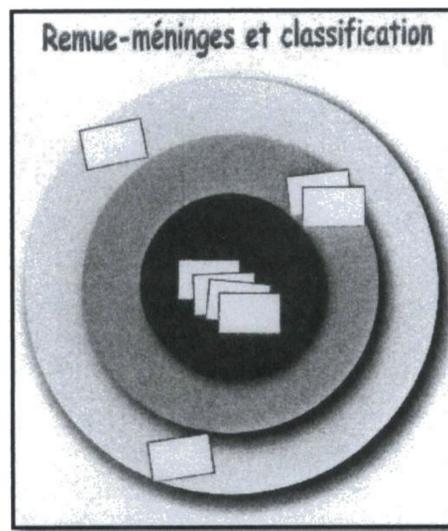


Figure 1. Outil de gestion participative SAS : classification à l'aide des trois cercles concentriques <<http://www.participatoryactionresearch.net/>>

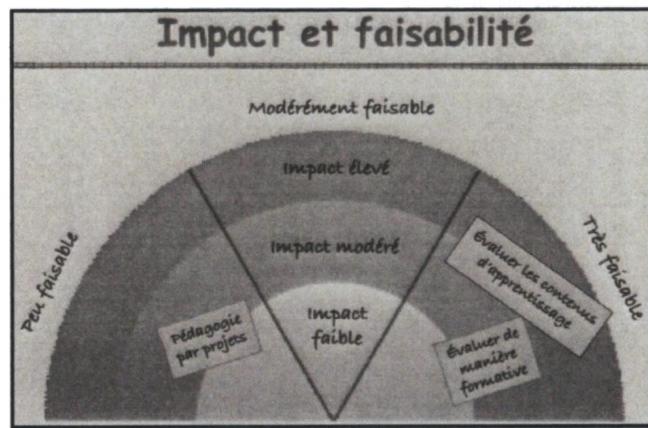


Figure 2. Outil de gestion participative SAS : contribution et faisabilité à l'aide du diagramme arc-en-ciel <<http://www.participatoryactionresearch.net/>>

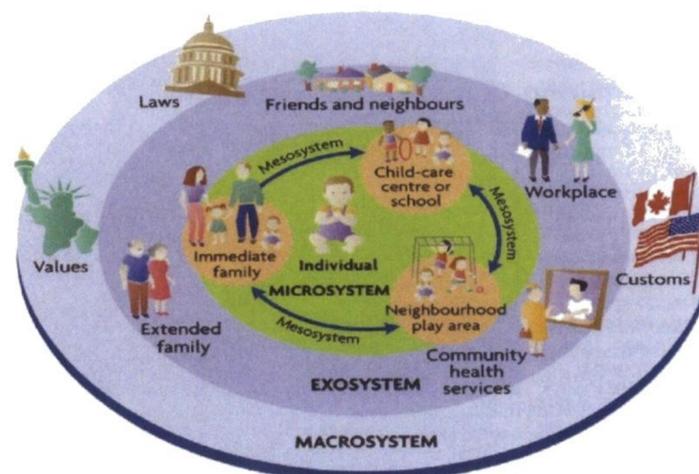


Figure 1. Bronfenbrenner's ecological systems theory (in Berk & Roberts, 2009, p.28)

Figure 3. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner

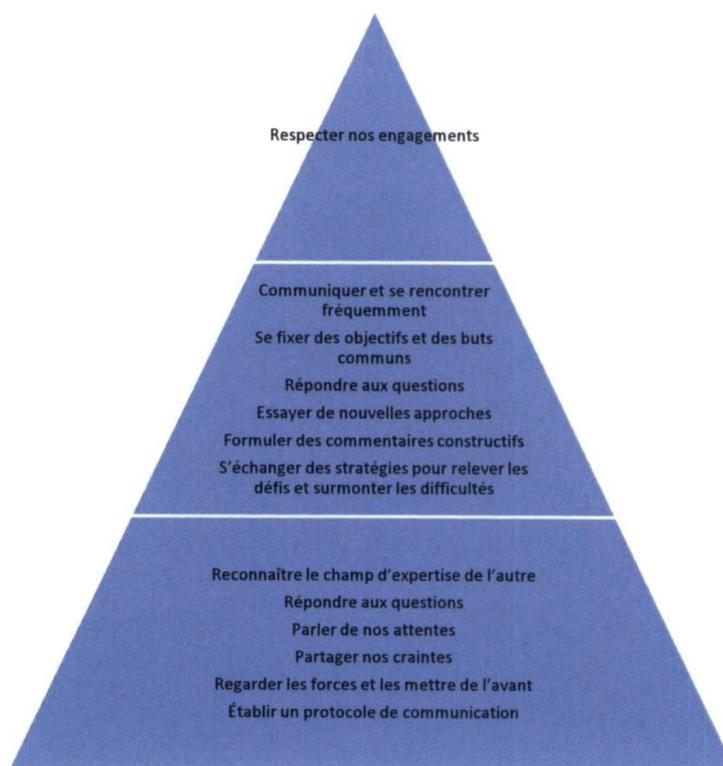


Figure 4. Actions à poser pour instaurer un climat de confiance

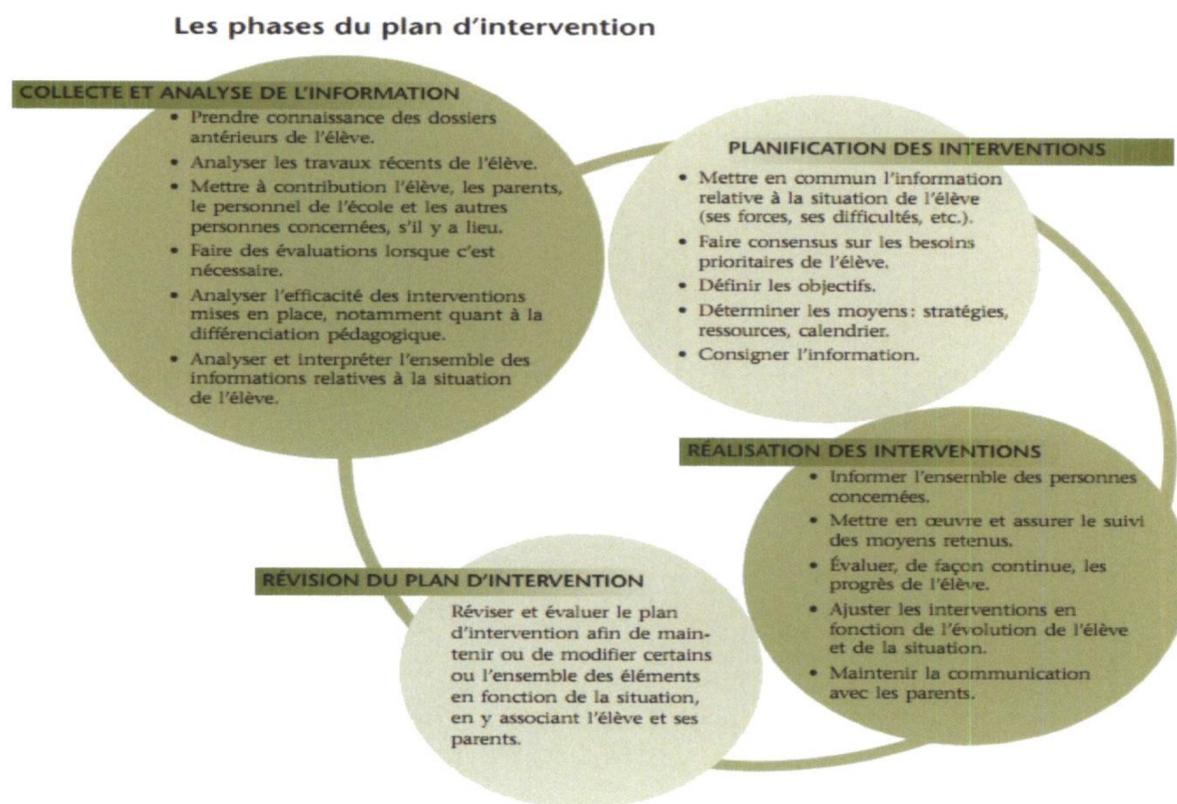


Figure 5. Les quatre phases du plan d'intervention

RÉFÉRENCES

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, 34-52.
- Beaumont, Couture, Lavoie. (15 juillet 2015). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. [En ligne]. https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 545-165.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C., Dionne et N., Rousseau (Éds). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2003). Identification des attitudes des enseignants du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire, mémoire en science de l'éducation, sous la direction de Nadia Rousseau, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 272-295.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 87-104.
- Bonnelli, H. et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). Portrait des étudiants et étudiantes en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bouchard, J-M. (2002). Partenariat et agir communicationnel. *Partenariat chercheurs, praticiens, familles*, Montréal : Logiques.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme *Famille, école, communauté, réussir ensemble*. *Service social*, 129-157.
- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents. Les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 152-176.

- Boulangier, D., Larose, F., Grenier, N., Doucet, F., Coppet, M. et Couturier, Y. (2014). Le discours véhiculé dans le champ du partenariat école-famille-communauté : analyse de la documentation scientifique. *Service social*, 119-139.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 1-11.
- Bourassa, M., Phillion, R. et Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, 78-102.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 723-742.
- Catelli, L.A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. *Action in Teacher Education*, 16(4), 25-38.
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine Dumouchel, C., Thériault, P. et Duval, J. (20 octobre 2012). Répertoire d'activités de collaboration école-famille-communauté. *Site du Consortium régional de recherche en éducation* [En ligne]. <http://cdeacf.ca/actualite/2012/10/09/repertoire-dactivites-pour-collaboration-ecole-famille>
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2009). *SAS2 Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*, Paris, Éditions ESKA.
- Buckles, D. et Chevalier, J. (2013). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry* Routledge, UK.
- Cifali, Mireille. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et Politiques*, 75-85.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur en éducation (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec : Édition du conseil supérieur en éducation.
- Cordié, Anny. (2000) *Malaise chez l'enseignant*, Éditions du Seuil, Paris.

- Corriveau, L. et Tousignant, J.-L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement: pour mieux intervenir. *Revue francophone de déficience intellectuelle*, 7(1), 5-18.
- Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D. et Beaudouin, M-E. (2005) La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 85-111.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire CREPAS. (juillet 2014). ABC de la persévérance. [En ligne]. http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_d%E9finitions
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Davis, Heather A. 2001. The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers. *Contemporary Educational Psychology*. vol. 26, no 4, p. 431-453.
- Desgagné, S. (2007) Le défi de coproduction de «savoir» en recherche collaborative, analyse d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, dans M. Anadòn et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ, 89-121.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33-64.
- Deslandes, R. (juin 2015). Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes. [En ligne]. <http://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communautaire-au-coeur-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/>
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 63-80.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education*. 836-860.
- Deslandes, R., Rivard, M-C., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 156-182.

- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Chicago, IL : Chicago Public Schools.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe régulière des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal : Éditions Marcel Didier.
- Duclos, Germain. (2004). *L'estime de soi un passeport pour la vie*. Montréal : Édition de l'hôpital Sainte-Justine.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2012). *Les défis de l'école primaire pour faciliter l'exercice du rôle parental de familles défavorisées*. Communication présentée au Congrès Inégalité et justice dans l'éducation – Défis scientifiques et sociaux, Berne, Suisse.
- Duval, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 303-334.
- El Hage, F. et Reynaud, C. (avril 2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet apprenant ». [En ligne]. <http://edso.revues.org/1048>
- Engeström, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Action: An International Journal of Human Activity Theory*, 17-33.
- Epstein, J. K. (1987). Toward a theory of family-school connections : Teacher practices and parent involvement. *Social Intervention : Potential and constraints*, 121-136.
- Epstein, J. L. (1996). *Family-school links : How do they affect educational outcomes?* Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Feyfant, A. (2015). *Coéducation : quelle place pour les parents?* Dossier de veille de l'IFÉ, 1-24.
- Fiske, S. (2008) *Psychologie sociale*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Fortin, L. et Mercier, H., (1994). *Lien entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire*. *Revue des sciences de l'Éducation*, 513-527.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, 1-25.

- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 2^e édition, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). *L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels*. Canadian journal of education, 327-373.
- Hamill, L. B (1999). One school district's efforts to develop a formal inclusion program at the secondary level (report Eric document reproduction service no ED 436 065).
- Henderson, L. (2007). Theorizing a multiple cultures instructional design model for e-learning and e-teaching. *Globalized e-learning cultural challenges*. Londres : Information Science Publishing.
- Horth, R. (novembre 2012). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. [En ligne]. <http://xxi.ac-reims.fr/ec-jmoulin-chaumont/clis/file/monde/quebec.pdf>
- Kalubi, J-C. (2003). *Communauté d'apprentissage : enjeux culturels dans les relations entre parents et professionnels*. Communication présentée dans le cadre du Congrès de l'AIFREF, Leuven (Belgique), 21-22 mai.
- Kalubi, J-C. (juin 2013) Collaboration entre parents et enseignants : les chaînes d'entraide pour parents d'élèves vivant avec des difficultés d'attention. [En ligne]. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/462.pdf>
- Kalubi, J-C., Detraux, J-J. et Larivée, S J. (2006). Participation des familles en contexte d'inclusion sociale : une contribution en faveur de la bienveillance des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 517-524.
- Kalubi, J-C. et Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 567-591.
- Karagiannis, A., Stainback, W. et Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion. A Guide For Educators* (p. 3-15), Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Karsenti, T. et Daniel, Y. (2002). Maximiser la communication famille-école : quand les TIC font mouche. *Éducation Canada*, 28-30.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation étapes et approches*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique Inc.

- Lacroix, M-È. et Potvin, P. (2 mai 2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative* [En ligne]. <http://rire.ctreq.qc.ca/inclusion-scolaire-version-resumee-pierre-potvin-uqtr>
- Lacroix, M-È. et Potvin, P. (4 septembre 2015). La motivation scolaire : ce que nous apprend la recherche. *Réseau d'information pour la réussite éducative* [En ligne]. <http://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/motivation-scolaire/>
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G. et Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service sociale*, 5-19.
- Larivée, S J., Kalubi, J-C., et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 525-543.
- Larivée, S J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service sociale*, 5-19.
- Leblanc, J. (2000). *Le plan de rééducation individualisé*. Montréal : Éditions Chenelière /McGraw-Hill.
- Liu, J. et Pearson, D. (1999). *Teachers attitudes toward inclusion and perceived professional needs for inclusive classroom*. Rapport de recherche, 143. (Service de reproduction ERIC, ED 438 274)
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, 70-80.
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau*. Paris : ESF.
- Merini, C. (30 avril 2013). Trois obstacles au développement du partenariat. *PRISME* [En ligne]. <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article6559>
- M'hammed, M. (3 juin 2013). La réforme de l'éducation : contexte, cadre d'analyse et présentation de l'ouvrage. [En ligne]. <http://excerpts.numilog.com/books/9782763790282.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Passe-Partout un soutien à la compétence parentale*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2011). *Un portrait statistique des familles au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montandon, C. (1996). *Les relations des parents avec l'école*. Lien social et Politiques, 63-73.
- Moreau, A. C., Robertson, A. et Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat : une analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie*, 142-160.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 127-144.
- Palisance, É. et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Revue Phronesis*, 87-96.
- Perrenoud, Ph. (1992 a) La triple fabrication de l'échec scolaire, in Pierrehumbert, B. (dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 85-102.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*. 59-76.
- Perrenoud, P. (2001). Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, 3-6.
- Picard, Marie-France. (2009). Attitudes gagnantes pour favoriser de bonnes relations entre parents et enseignants. *Vivre le primaire*, 34-35.
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 159-164.
- Pohlman, Craig. (2011). *Aider l'élève en difficulté d'apprentissage*. Montréal : Chenelière éducation.
- Point, Mathieu et Desmarais, M-É. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, 71-86.

- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, 1-5.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Ramel, S. et Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale à l'école. Tome I: La santé des enseignants et des enseignantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rioux, M. et Chouinard, J. (2011). Guide annuel 2010-2011 *500 sites web pour réussir à l'école*. De Marque.
- Robert, P. (2009). *La Finlande un modèle éducatif pour la France?* Paris : Éditions ESF.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi...Caractéristiques essentielles à l'école inclusive. *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 145-164.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Sauvé, L. (2005). Les défis posés à la recherche en éducation par le contexte socio-environnemental contemporain- Jalons pour une réflexion. Colloque du Doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais.
- Schumm, J. S. et Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3, 81-98.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L. et Saumell, L. (1995). General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.
- Simon, J. (2005). *Pour un dialogue réussi : enseignant/parent, parent/enseignant*. Paris : Le médiateur.

- Sinclair, F. et Naud, J. (2005). Soutien social et émergence du sentiment d'efficacité parentale : une étude pilote de la contribution du programme ÉcoFamille. *Santé mentale au Québec*, 193-208.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Giroux, M., et Guérard, L. (2002). Conditions gagnantes pour l'Inclusion en classe régulière d'enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux. *Vivre le primaire*, 24-27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 123-139.
- Tirogène, J.-L. (1995). L'évolution des attitudes des enseignants par rapport à l'intégration des élèves ayant des difficultés de comportement, *Dimensions*, 16(3), 34-36.
- Tremblay, F. (24 juin 2015). Les déterminants de la réussite scolaire. [En ligne]. <http://www.soyonscomperes.com/daccrochage/les-determinants-de-la-perseverance-scolaire>
- Vincent, A. (2010), *Mon cerveau a besoin de lunettes, vivre avec l'hyperactivité*. Québec : Québec-Livres.
- Vygotsky, L. (2013). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wagner, S. et Doré, R. (2002). Développer la recherche sur l'éducation inclusive. *Communication présentée lors de la rencontre québécoise de consultation « Développer la recherche sur l'éducation inclusive »*. Montréal.