

Université de Montréal

**Collaborer : un jeu d'enfant?
Regards des parents de familles vulnérables
sur les relations famille-école**

**Par
Véronique Menand**

**École de service social
Faculté des Arts et des Sciences
Études supérieures**

**Mémoire présenté à la Faculté des Arts et des Sciences en vue de l'obtention du grade
de Maîtrise
Es Science en Service Social**

Janvier 2015

© Véronique Menand, 2015

Résumé

Les parents de familles vulnérables cumulent des problèmes personnels et sociaux qui complexifient l'exercice de leur rôle parental et qui ont une incidence sur le développement de leur enfant (Léveillé, Chamberland et Tremblay-Renaud, 2007). Ainsi, les interventions scolaires et sociales se multiplient auprès de ces familles. La promotion d'une participation active des parents dans l'organisation des services et dans la recherche de stratégies d'interventions scolaires et sociales est encouragée (MSSS, 2003). Pour des parents vulnérables, cette participation peut constituer un défi de taille. L'objectif de cette recherche vise à connaître le point de vue des parents de familles vulnérables sur leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant ainsi que la place qu'ils occupent dans les prises de décisions qui y sont associées. Afin de répondre à cet objectif, un sous-échantillon de 19 parents participant à la recherche évaluative de l'initiative AIDES a été créé. Des entrevues téléphoniques semi-directives ont été réalisées avec les participants. L'analyse des résultats a permis de dégager trois dimensions qui influencent la satisfaction de ces parents à l'égard de leurs relations: la place qu'ils occupent dans les prises de décisions, la qualité de leur relation et la réponse aux besoins de leur enfant. Des pistes de réflexions sont présentées afin de favoriser des pratiques qui encouragent la participation des parents dans le processus décisionnel scolaire et l'amélioration de la réponse aux besoins des enfants vivant en contexte de vulnérabilité.

Mots-clés : relation famille-école, participation parentale, implication parentale, collaboration famille-école-communauté, réussite éducative, familles vulnérables

Abstract

Parents in vulnerable families encounter both personal and social problems that further complicate their ability for effective parenting; this, leading to incidences that may affect their child's development (Léveillé, Chamberland et Tremblay-Renaud, 2007). Therefore, there may be an increase of school-based and social interventions seen within these families. It is strongly recommended that parents be encouraged to actively participate in available programs as well as academic and social intervention strategies (MSSS, 2003). Participating in these programs can be quite challenging for these parents. The objective of this research is to develop a better understanding of the parents' point of view with regards to the professionals who participate in the decision making process for their child's academic development as well as their own place in the decisions making process. In order to meet this objective, a sub sample of 19 parents was used to evaluate the AIDES initiative. Semi-structured telephone interviews were conducted with the participants. An analysis of the results identified three dimensions that are influencing the parents' level of satisfaction: the parents' position within the decisions making process, the quality of the relationship with the professionals and whether the needs of their child are met. An exploration of ways to encourage parental participation in school-based decision making and improve the ability to meet the need of these children living in vulnerable families is presented.

Keywords: home-school relationship, parental involvement, school, family, and community partnerships, educational success, vulnerable families

Tables des matières

Résumé	ii
Abstract	iii
Liste des tableaux.....	vii
Listes des figures	viii
Liste des sigles.....	ix
Remerciements.....	x
Introduction	1
Chapitre 1. Problématique	3
1.1 Définir les relations et leur évolution.....	4
1.2. Favoriser un partenariat entre les intervenants du milieu scolaire et les parents	6
1.3. Soutenir les parents de familles vulnérables dans leurs réponses aux besoins éducatifs de leur enfant	7
Chapitre 2. Recension des écrits	10
2.1. Les facteurs qui influencent la perception des parents au sujet du partage des rôles éducatifs avec les intervenants scolaires.....	10
2.2. L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant et les facteurs qui y sont associés	11
2.3. La participation des parents aux prises de décisions scolaires	14
2.4. Point de vue des parents sur les éléments qui influencent leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant.....	15
2.4.1. La confiance dans les relations famille-école	16
2.4.2. L'importance de la communication et des habiletés relationnelles.....	16
2.5 Les perceptions des parents sur leurs relations avec les intervenants scolaires lorsque leur enfant présente des difficultés	18
2.6 Le rôle du travailleur social et des ressources de la communauté dans les relations famille-école.....	19
Chapitre 3. Aspects théoriques et méthodologiques	22
3.1. Aspects théoriques	22
3.1.1. La relation parents-intervenants scolaires	25

3.1.2 La participation des parents aux prises de décisions scolaires.....	25
3.1.3. La réponse des parents et des intervenants scolaires aux besoins de l'enfant.....	26
3.1.4. L'influence des facteurs familiaux et environnementaux sur la réponse des milieux aux besoins de l'enfant	27
3.2. Aspects méthodologiques	27
3.2.1 Objectif et questions de recherche	28
L'objectif de ce mémoire est de connaître le point de vue des parents de familles vulnérables au sujet de leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant. Plus précisément, les questions suivantes guideront la démarche de recherche réalisée:	
3.2.2. Devis de recherche qualitative de nature descriptive	28
3.2.3. Stratégies de recrutement.....	29
3.2.4. Caractéristiques des répondants.....	30
3.2.5. Stratégie de cueillette de données.....	33
3.2.6. Les considérations éthiques	35
3.2.7. Stratégie d'analyse	36
Chapitre 4 Présentation des résultats.....	38
4.1. Point de vue des parents sur les rôles des différents acteurs impliqués dans l'éducation des enfants.	39
4.1.1. Le point de vue des parents sur leur rôle dans l'éducation de leur enfant.	39
4.1.2. La perception des parents sur le rôle du milieu scolaire dans l'éducation des enfants.	40
4.1.2.1. Le rôle de l'école dans l'éducation de leur enfant.	40
4.1.2.2. Le rôle des intervenants scolaires dans l'éducation des enfants.	41
4.2. La nature de la relation entre les parents et les intervenants scolaires	45
4.2.1. Les formes de contacts	45
4.2.2. La fréquence des contacts	47
4.2.3. Les motifs de contacts	48
4.3. La participation des parents dans les prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leur enfant	51
4.4. Les éléments qui influencent les relations entre les parents et les intervenants scolaires.....	53
4.4.1. Les éléments relevant des principaux milieux de vie de l'enfant : le milieu familial et le milieu scolaire	54
4.4.1.1. Les éléments du milieu familial	54
Les savoir-être des parents.....	55
Les savoir-faire des parents	56
Les aspects propres au milieu familial	57
4.4.1.2 Les éléments relevant du milieu scolaire	60
Les savoir-être des intervenants envers les parents	60
Les savoir-être des intervenants envers les enfants.....	61
Les savoir-faire des intervenants envers les parents.....	62
Les savoir-faire des intervenants envers les enfants	66

Les éléments contextuels et structurels du milieu scolaire	70
4.5. Le rôle de l'intervenant social et des ressources de la communauté dans la relation famille-école.....	73
4.5.1. Le rôle du travailleur social.....	74
4.5.2. Le rôle des ressources de la communauté	76
Chapitre 5. Discussion	79
5.1. La participation des parents aux prises de décisions concernant le cheminement scolaire de l'enfant.	79
5.1.1. Une « A »pproche qui fait toute la différence	80
5.1.2. Les « A »ttitudes qui influencent la participation des parents	84
5.1.3. L' « A »tmosphère (le climat)	85
5.1.4. Les « A »ctions qui influencent la participation des parents dans les prises de décision.....	86
5.1.5. Le rôle de médiation de l'intervenant social : à la croisée des milieux scolaire et familial	87
5.2. La réponse du milieu scolaire aux besoins des enfants vivant en contexte de vulnérabilité ..	89
5.2.1. Différentes stratégies d'interventions.....	89
5.2.2. Se concerter et se soutenir pour mieux intervenir.....	90
5.3. Les limites de la recherche	92
Conclusion	94
Références.....	100
ANNEXES	x
ANNEXE I.....	xi
ANNEXE II.....	xvii
ANNEXE III.....	xviii
ANNEXE IV.....	xix
ANNEXE V.....	xx

Liste des tableaux

Tableau I.	Profil sociodémographique des parents.....	p.31
Tableau II.	Caractéristiques des enfants ciblés par le projet.....	p.32
Tableau III.	Point de vue des parents sur les rôles des différents acteurs impliqués dans l'éducation des enfants.....	p.43
Tableau IV.	Perception des parents sur les formes, la fréquence et les motifs de contacts avec les intervenants scolaires.....	p.49
Tableau V.	Point de vue des parents sur les démarches qui favorisent leur participation dans les prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leur enfant.....	p.52
Tableau VI.	Point de vue des parents sur les éléments qui influencent leurs relations avec les intervenants scolaires.....	p.71
Tableau VII.	Point de vue des parents sur le rôle de l'intervenant social et des ressources de la communauté dans le cheminement scolaire de leur enfant.....	p.76

Listes des figures

- Figure 1. Le cadre d'analyse des besoins de l'enfant..... p.23
- Figure 2. Lecture écosystémique des relations famille-école..... p.24

Liste des sigles

AIDES	Action intersectorielle pour le développement des enfants et de leur sécurité
CLSC	Centres locaux de services communautaires
CSSS	Centres de la santé et des services sociaux
CJ	Centres jeunesse
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
MSSS	Ministère de la santé et des services sociaux
RSSS	Réseau de la santé et des services sociaux

Remerciements

« Hymne à l'inachevée » est le titre que ce mémoire a porté pendant de nombreuses années. Sans le soutien de ma famille, de mes amies et collègues de travail ainsi que de mes directrices de recherche, le point final de ce travail n'aurait probablement jamais été posé.

Plus particulièrement, je te remercie François pour tes encouragements, ta présence et ton amour. Merci de croire en moi, plus que je ne suis moi-même capable de le faire. Je remercie mes deux amours, Mathis et Liam, car votre joie de vivre, votre belle innocence et votre amour inconditionnel sont pour moi de véritables moteurs d'énergie. Je remercie ma mère Lilianne, ma sœur Brigitte, ma belle-mère Huguette, ma belle-sœur Annick et mon beau-frère Philippe pour vos encouragements et pour avoir pris soin de mes amours, me permettant ainsi d'avancer ce projet. Je remercie mes collègues et amies (Annie-Claude, Béatrice, Catherine, Danielle, Geneviève, Marie-Ève R., Patricia, Paule, Sophie et Véronique) qui m'ont accompagnée et soutenu dans toutes les étapes de ce cheminement académique. Je remercie également mes grandes amies Katherine et Josée, pour votre écoute, votre soutien, nos discussions et nos fous rires.

Enfin, un merci tout spécial à ma directrice Marie-Andrée Poirier, ma co-directrice, Claire Chamberland ainsi qu'à Marie-Ève Clément, qui m'ont donné, et me donnent encore, des opportunités stimulantes qui ont grandement contribué à la réalisation de ce mémoire. Je vous remercie pour votre générosité et votre disponibilité qui se sont déployées à travers le partage de vos connaissances, de vos conseils ainsi que du temps que vous m'avez accordé, sans compter.

Introduction

Les parents de familles vulnérables cumulent des problèmes personnels et sociaux qui complexifient l'exercice de leur rôle parental et qui ont une incidence sur le développement de leur enfant (Léveillé, Chamberland et Tremblay-Renaud, 2007). Ainsi, les interventions scolaires et sociales se multiplient auprès de ces familles. La participation active des parents dans l'organisation des services et dans la recherche de stratégies d'interventions scolaires et sociales est encouragée (MSSS-MELS, 2003). Toutefois, pour des parents vulnérables, cette participation peut constituer un défi de taille.

Le présent mémoire s'inscrit dans un projet de recherche évaluative plus vaste nommé « Initiative AIDES ». Ce dernier vise à favoriser les pratiques de collaboration entre les services qui œuvrent auprès des familles vulnérables tout en cherchant à favoriser la participation de celles-ci dans les décisions qui les concernent. L'objectif de la présente recherche vise à connaître le point de vue des parents de familles vulnérables sur leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant ainsi qu'à la place qu'ils occupent dans les prises de décisions qui y sont associées. Également, un regard est posé sur la place qu'occupe l'intervenant social qui accompagne ces familles dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Le premier chapitre est dédié à la présentation du sujet d'étude, c'est-à-dire la nature et la qualité des relations observées entre les parents de familles vulnérables et les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant. Au deuxième chapitre, une recension des écrits portant sur le point de vue des parents à l'égard du partage des rôles éducatifs, de leur participation aux prises de décisions et aux éléments qui influencent leurs relations avec les intervenants scolaires offre un premier regard

empirique sur la situation des relations entre les parents et les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant. Au troisième chapitre, les principaux aspects théoriques et méthodologiques de la démarche de recherche de l'étude sont exposés. Les quatrième et cinquième chapitres présentent respectivement les résultats de l'étude et la discussion qui s'y rattache. Enfin, la conclusion propose une synthèse des connaissances générées, des pistes de recherches ainsi que des implications pour l'intervention et la formation.

Chapitre 1. Problématique

La réussite éducative des enfants est une préoccupation partagée par les milieux éducatifs et la société en général (Larivée, 2013). Dans l'introduction de la Stratégie¹ du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) visant à favoriser la réussite éducative, la Ministre évoque deux constats qui donnent le ton aux actions proposées dans le cadre de cette stratégie. Ces deux constats soulèvent le fait que l'école n'est plus en mesure d'assumer à elle seule la responsabilité de la réussite éducative des enfants et qu'il est nécessaire de mettre en place des actions qui mobilisent les parents, le milieu scolaire et les acteurs concernés autour d'objectifs communs (MELS, 2009). Afin de favoriser cette relation de collaboration, les intervenants du milieu scolaire doivent intégrer à leurs pratiques des conditions qui encouragent cette relation (Deslandes, 2010). Toutefois, les contextes de vie difficiles dans lesquels évoluent les familles vulnérables peuvent influencer la capacité des parents à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Le présent chapitre s'intéresse aux relations familles - écoles sous différents angles. D'abord, une clarification des concepts associés aux relations est proposée et un portrait de l'évolution des relations entre les familles et le milieu scolaire au Québec est présenté. Ensuite, les conditions favorisant des relations de collaboration dans ce contexte particulier sont décrites. Enfin, l'entente de complémentarité visant à soutenir les parents de familles vulnérables dans la réponse aux besoins éducatifs de leur enfant est exposée.

¹ MELS (2009). L'école, j'y tiens ! Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite éducative. Québec.

1.1 Définir les relations et leur évolution

Avant d'aller plus loin dans la présentation du sujet d'étude, il importe de clarifier le sens accordé à certains concepts liés aux relations entre les parents et les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant. À cet égard, la documentation consultée illustre bien le fait qu'il n'existe pas de consensus sur le concept de collaboration dans ce contexte. Ainsi, Paquin et Drolet (2006) se réfèrent à une définition proposée par Christenson et Sheridan (2001) qui mentionne que la collaboration est un cadre de travail où les parents et les intervenants scolaires œuvrent ensemble afin de réaliser des buts communs préalablement déterminés conjointement. Cette relation prend ses assises sur une base de confiance, de soutien mutuel et implique une communication bidirectionnelle. Selon ces auteurs, trois caractéristiques sont associées à une collaboration positive soit : 1) une compréhension des contraintes de tous, 2) une attitude d'ouverture envers les responsabilités et les rôles de chacun et 3) des frontières entre les rôles clairement identifiées et respectées. Cependant, cette dernière caractéristique est contrastée par les conclusions de l'étude de Crozier (1999). Celui-ci affirme que des frontières clairement définies peuvent nuire à la relation de collaboration en permettant aux intervenants du milieu scolaire de garder un contrôle sur les activités relayant ainsi les parents à des rôles qu'ils prédéterminent.

Par ailleurs, d'autres auteurs misent plutôt sur la notion de partenariat pour décrire l'alliance qui permet aux partenaires l'atteinte de buts communs (Deslandes, 1999 ; Epstein, 1992; Périer, 2007). De fait, pour des auteurs, la collaboration est plus associée à la réalisation d'une tâche (Deslandes, 1999 ; Périer, 2007). Ainsi, selon Larivée (2013), la collaboration est donc perçue par certains comme « un terme générique largement utilisé pour désigner la participation d'une personne à quelque chose » (p. 176). Pour le même auteur, les diverses formes de collaboration dépendent du degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage de pouvoir et de co-éducation entre les parents et les intervenants scolaires. Ainsi, le partenariat est donc

une forme de collaboration qui repose sur les relations entre les intervenants scolaires et les parents et qui encourage les principes d'égalité et de partage de pouvoir (Larivée, 2013).

Dans le cadre de ce mémoire, les définitions proposées par Larivée (2013) seront retenues afin d'établir une distinction entre ces termes. Également, le terme relation, plus neutre, est privilégié afin de décrire de façon générale le lien qui unit les parents et les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant.

Le portrait des relations entre les familles et le milieu scolaire ne cesse de se transformer. Selon Montandon (1994), la période précédant les années soixante était caractérisée par une asymétrie des relations qui ne considérait pas les parents dans les prises de décisions concernant l'éducation des enfants. Depuis cette période, cette tendance se transforme au fil des années. En effet, des changements économiques, sociaux et culturels ont favorisé la remise en question du rôle autoritaire détenu par le milieu scolaire et a ainsi permis une reconnaissance de l'importance du rôle des parents (Montandon, 1994). Paradoxalement, Adams et Christenson (2000) mentionnent que les effets de ces changements ont également contribué à renforcer l'image d'un monde scolaire culturellement séparé du monde familial. Depuis une vingtaine d'années, une redéfinition des paramètres de la relation entre l'école et la famille est donc encouragée en Europe comme en Amérique du Nord.

Au Québec, à l'aube de l'an 2000, le Conseil de la famille et de l'enfance a émis un avis² ayant pour objectif d'accorder une importance particulière aux relations entre le milieu scolaire et les familles. Dans la même période, la communauté s'est vue de plus en plus considérée comme un acteur important dans la réussite éducative des enfants,

² Conseil de la famille et de l'enfance (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec : Gouvernement du Québec.

notamment lorsque ces derniers vivent en contexte de vulnérabilité. Ainsi, une multitude d'actions ont vu le jour afin d'encourager la mise en place d'une collaboration famille-école-communauté visant à favoriser la réussite éducative des enfants (Larose et al., 2010). Parmi ces actions figurent le programme « Famille, école et communauté, réussir ensemble³ » et la Stratégie d'intervention « Agir Autrement⁴ » mis en place au début des années 2000 par le MELS. En 2009, la Stratégie « l'École j'y tiens » mise sur pied par le MELS est venue renforcer la stratégie précédemment identifiée. Dès les premières pages du document, cette nouvelle stratégie met l'accent sur l'importance du rôle des parents et de la communauté dans le cheminement scolaire de l'enfant, en précisant que « l'engagement des parents à l'égard de la formation que reçoivent leurs enfants à l'école constitue un facteur déterminant pour la réussite » (MELS, 2009, p. 5). Dans la foulée de ces actions, Deslandes (2010) réalise un document intitulé : « les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté ». Dans ce document, Deslandes mentionne que pour parvenir à ce type de partenariat, « l'école tend la main aux partenaires (familles et communauté) et propose un partenariat d'égal à égal au sein duquel chaque entité est appelée à jouer un rôle unique et nécessaire » (Deslandes, 2010, p.10). Ainsi, la reconnaissance officielle des parents à titre de partenaires du milieu scolaire est maintenant indéniable.

1.2. Favoriser un partenariat entre les intervenants du milieu scolaire et les parents

Afin de favoriser un partenariat avec les parents et la communauté, Deslandes (2010) s'inspire des écrits de Christenson et Sheridan (2001) qui suggèrent de s'intéresser à quatre dimensions relatives aux relations entre les familles et les intervenants scolaires : Approche, Attitudes, Atmosphère et Action. Selon Christenson et Sheridan, (2001), le

³ Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Programme famille, école, communauté, réussir ensemble (FECRE). Récupéré sur : <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/fiche/?id=2262>

⁴ Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2011). La stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés. Québec, gouvernement du Québec.

type d'approche favorisant une relation partenariale en milieu scolaire est caractérisé par : « une vision et des actions écosystémiques qui 1) mettent l'accent sur la relation, 2) reconnaissent que la collaboration est une attitude, pas juste une activité 3) créent un mécanisme pour avoir un portrait le plus large possible du développement et des performances académiques de l'enfant, 4) partagent les informations et les ressources et 5) établissent des rôles significatifs pour tous les partenaires » (traduction libre, p. 68). Les attitudes, l'atmosphère et les actions doivent être le reflet de cette approche.

Par ailleurs, Larivée (2013) suggère que les interventions visant une relation de collaboration avec les familles doivent prendre en considération la présence éventuelle de vulnérabilité chez les familles rencontrées et les besoins qui y sont associés. En effet, des contextes de vie difficile dans lesquels évoluent les familles peuvent influencer la capacité des parents à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant, notamment dans le cadre des prises de décisions liées au cheminement scolaire de leur enfant.

1.3. Soutenir les parents de familles vulnérables dans leurs réponses aux besoins éducatifs de leur enfant

Les parents de familles vulnérables cumulent des problèmes personnels et sociaux qui ont une incidence sur le développement de leurs enfants (Léveillé, Chamberland et Tremblay-Renaud, 2007). En effet, des contextes de vie difficiles tels que la pauvreté, le manque de soutien social et la monoparentalité, peuvent constituer de réelles sources de stress pour ces familles (EIC, 2008). Par ailleurs, des problèmes personnels vécus par les parents tels que la toxicomanie, la violence conjugale, des problèmes de santé mentale et des déficits cognitifs peuvent affecter l'exercice quotidien des rôles parentaux (Léveillé, Chamberland et Tremblay-Renaud, 2007).

Ainsi, lorsque l'enfant est en âge d'entamer son parcours scolaire, les familles vulnérables se voient confrontées à relever un double défi. En plus des difficultés familiales existantes, la famille doit s'ajuster aux nouvelles routines et exigences associées au milieu scolaire que fréquentent leurs enfants. Plus particulièrement, l'encadrement éducatif parental est appelé à s'arrimer à la vision éducative prônée par l'école ce qui peut constituer un réel défi pour ces parents. De plus, comme le rapporte Paquin et Drolet (2006), les difficultés scolaires requièrent souvent une implication parentale plus soutenue dans les démarches de collaboration avec le milieu scolaire. Par ailleurs, des services spécialisés offerts par le Réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) sont souvent appelés à se greffer à cette collaboration (Couture et Couture, 2008). Ainsi, les interventions scolaires et sociales se multiplient auprès de ces familles.

Au Québec, le gouvernement a mis en place différentes mesures visant à rapprocher les deux réseaux qui œuvrent directement auprès des enfants en difficulté: le RSSS et celui de l'éducation (MSSS-MELS, 2003 ; 2014). Actuellement, cette collaboration se présente sous la forme d'une entente de complémentarité des services : « Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes ». S'appuyant sur la loi LSSS (art. 102 et 103), elle tend à favoriser une complémentarité et une continuité de services auprès des enfants et de leur famille (MELS, 2003).

Selon cette entente, l'école est reconnue comme un lieu privilégié où des liens significatifs peuvent être créés pour les enfants et leur famille. Étant enracinée dans le quotidien des familles, l'école serait, selon l'entente MSSS-MELS, l'endroit idéal pour y réaliser les interventions. Elle reconnaît aussi la nécessité de favoriser la présence et le soutien des intervenants sociaux dans l'école afin d'améliorer les services offerts aux familles et aux enfants (MELS, 2003). La concertation prônée par cette entente :

« amène les partenaires à acquérir une vision commune du développement des jeunes, à définir des objectifs communs et opérationnels, à déterminer les résultats attendus et à préciser la

responsabilité de chacun. En outre, elle permet la mise en œuvre d'une synergie entre les partenaires et, par conséquent, facilite l'intégration des services. Se concerter, c'est mettre en action, de façon concrète, la collaboration » (MELS, 2003, p.11).

L'entente souligne également que les parents sont les premiers responsables du bien-être et du développement de leur enfant. Par ailleurs, pour la période 2013-2016, la participation active des parents à la détermination des besoins de leur enfant et à la recherche de moyens pour y répondre constitue une des priorités de l'entente de complémentarité entre le RSSS et le Réseau de l'éducation (MELS, 2014).

Ainsi différents intervenants scolaires et sociaux sont impliqués dans les contextes familiaux où s'entremêlent des enjeux liés à la protection, à la santé, au bien-être et à l'éducation des enfants. La collaboration entre les services et les parents est donc prônée au sein des pratiques, mais comment est-elle vécue par les parents ? Dans le prochain chapitre, une recension d'études empiriques sur les relations entre les parents et les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant sera présentée.

Chapitre 2. Recension des écrits

Dans cette revue de la documentation, l'attention se pose sur la vision des parents quant à leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant. Plus précisément, une présentation des facteurs qui peuvent influencer la perception des parents au sujet du partage des rôles éducatifs, des différentes formes d'implication parentale, de la place des parents dans les prises de décisions, des éléments qui influencent leurs relations sera réalisée. De plus, cette recension s'intéresse au point de vue des parents concernant leurs relations avec les intervenants scolaires lorsque leur enfant vit des difficultés. Majoritairement axée sur les relations entre les parents et les intervenants scolaires, cette recension des écrits élargit également son regard afin d'aborder le rôle des intervenants sociaux et ceux de la communauté dans le cadre du cheminement scolaire de l'enfant et des relations qui unissent les parents aux intervenants scolaires.

2.1. Les facteurs qui influencent la perception des parents au sujet du partage des rôles éducatifs avec les intervenants scolaires.

Les perceptions des parents au sujet des rôles éducatifs sont façonnées par de multiples facteurs économiques, culturels, familiaux, relationnels et personnels. Une étude britannique réalisée auprès de 58 parents témoigne de l'influence de leur histoire scolaire et des attitudes de leurs parents sur la construction de leur rôle parental éducatif (Crozier, 1999). Deux études américaines démontrent que les normes et les valeurs culturelles des parents influencent également leur conception des rôles éducatifs. En effet, dans le cadre d'entretiens en profondeur réalisés auprès de 18 parents provenant de milieux défavorisés, des parents immigrants mentionnent que les attentes envers l'implication scolaire de la famille étaient fort différentes dans leur pays d'origine (Mapp, 2003). La deuxième étude dirigée par Smrekar et Cohen-Vogel

(2001) auprès de 30 parents immigrants vivant en milieu défavorisés illustre bien ces influences culturelles. Alors que certains évoquent une distinction nette entre leurs rôles éducatifs et ceux des intervenants scolaires, d'autres perçoivent le milieu scolaire comme une extension de la famille et croient que les enseignants devraient agir à titre de parents durant les heures de classe.

De même, des études font également part de l'influence du statut socio-économique sur la vision que les parents se font du partage des rôles. À cet égard, une enquête européenne a été réalisée auprès de 1484 parents provenant de la classe moyenne-supérieure et de la classe ouvrière (Alliata, Dionnet, Jaeggi & Osiek, 2001). Les résultats démontrent que les parents de la classe moyenne-supérieure pensent que le rôle du milieu scolaire est de développer le jugement et le sens critique alors que les parents de la classe ouvrière ont d'autres attentes par rapport à l'école. Ces derniers souhaitent que les enseignants 1) intéressent les élèves au travail scolaire, 2) expliquent aux élèves ce qu'ils doivent faire et 3) soient attentifs aux difficultés personnelles et familiales des élèves. Enfin, des résultats d'une étude québécoise réalisée auprès de dix-huit parents peu scolarisés vivant en milieu défavorisés démontrent des attentes contradictoires envers le milieu scolaire. Alors que certains parents voient l'école comme un endroit où sont inculqués les apprentissages et la socialisation, d'autres, n'y accordent aucune importance (Cyr, Legros & Lalonde, 2002). Ainsi, la vision que chaque parent se fait de son rôle parental influencera la façon dont celui-ci s'impliquera dans la scolarité de son enfant.

2.2. L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant et les facteurs qui y sont associés

Les recherches consultées mettent en lumière les discours des parents concernant la façon dont ils s'impliquent dans le vécu scolaire de leur enfant et les éléments qui influencent leur implication.

Au Québec, Deslandes & Bertrand (2004) se sont intéressés à l'implication parentale en réalisant une étude quantitative auprès de 1227 parents de diverses classes sociales. Ils ont cherché à vérifier le premier niveau du modèle de participation parentale proposé par Hoover-Dempsey et Sandler⁵. Les résultats démontrent que : 1) le sentiment de compétence parentale, 2) la compréhension du rôle parental et 3) les invitations de l'école influencent le niveau de participation des parents. Selon les auteurs, les parents sont plus motivés à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants à domicile s'ils perçoivent que leur aide fera une différence dans la réussite scolaire de ceux-ci. Par ailleurs, ils s'impliqueront davantage à l'école s'ils reçoivent des invitations des intervenants scolaires.

Deux études viennent appuyer ces résultats. D'abord, dans l'étude qualitative de Larivée (2012) réalisée auprès de 70 parents provenant de six commissions scolaires du territoire québécois, les parents soulignent l'importance de leur rôle éducatif. Pour ces parents, il est de leur devoir de motiver et donner le goût de l'école à leur enfant. Les parents soulèvent différentes formes d'implications parentales. Également, leur implication se traduit selon le lieu de réalisation (à l'école ou à la maison). Pour eux, l'implication à la maison fait référence au suivi des apprentissages alors que le suivi à l'école est caractérisé par la présence aux réunions, aux activités de bénévolat, aux comités, aux activités en classe ou lors des sorties. Par ailleurs, selon les parents interrogés, si l'école souhaite favoriser l'implication des parents dans son milieu, les intervenants doivent inviter les parents, se montrer accueillants et demeurer accessibles (Larivée, 2012). Les résultats d'une étude réalisée à partir des données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010), dans laquelle les trajectoires scolaires de 2120 enfants ont été documentées, abondent également en ce sens. Lorsque les parents perçoivent de l'ouverture de la part des

⁵ Le modèle du processus de participation parentale est proposé par Hoover-Dempsey et Sandler (1995 et 1997 dans Deslandes et Bertrand, 2004). Les écrits de Deslandes (1999) et de Deslandes et Bertrand (2004) permettent de bien explorer ce modèle.

intervenants scolaires envers leur implication dans ce milieu, ils ont tendance à s'impliquer davantage (Nanhou, Desrosiers et Belleau, 2013).

Selon des parents provenant de milieux défavorisés ou étant peu scolarisés, s'impliquer dans l'éducation de leur enfant offre la possibilité à leur enfant d'accéder à un avenir meilleur (Crozier, 1999; Cyr et al., 2002 ; Mapp, 2003). Cependant, des facteurs sociaux, personnels et interpersonnels influencent la raison et la manière dont les parents s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants (Mapp, 2003).

L'histoire scolaire des parents ainsi que l'implication de leurs propres parents dans leur parcours scolaire peuvent influencer la façon dont ils s'impliquent aujourd'hui dans le suivi scolaire de leurs enfants (Crozier, 1999). À cet égard, des parents peu scolarisés ayant mis fin prématurément à leur parcours scolaire se disent conscients de leurs limites personnelles pour superviser les travaux scolaires de leurs enfants Mapp (2003). Les parents interrogés dans l'étude de Cyr et ses collègues (2002) évoquent les mêmes difficultés. Ils mentionnent avoir une perception négative de leur capacité de lecture et se sentent dévalorisés. Ainsi, ils rapportent vivre de l'anxiété lorsqu'ils doivent lire à haute voix devant leurs enfants. En ce qui concerne l'encadrement offert lors des périodes de travaux scolaires, ces parents disent faire des efforts pour instaurer une routine adéquate et que cela représente, dans bien des cas, plus qu'ils n'ont reçu étant jeunes.

Par ailleurs, des parents rapportent que l'implication de leurs propres parents dans leur suivi scolaire semble teinter la façon dont ils perçoivent leur rôle parental éducatif auprès de leurs enfants. Ainsi, certains parents mentionnent tenter de reproduire cet environnement familial soutenant alors que d'autres, cherchent à le créer afin que leurs enfants soient mieux encadrés qu'ils ne l'ont été dans leur enfance (Mapp, 2003). De plus, les résultats de l'étude de Mapp démontrent que lorsque les intervenants scolaires

s'investissent auprès des parents dans des relations empreintes d'intérêts, de confiance et qu'ils les reconnaissent comme partenaires du développement des enfants, ceux-ci ont tendance à vouloir plus s'impliquer.

2.3. La participation des parents aux prises de décisions scolaires

La présence d'enjeux de pouvoirs dans les démarches de prises de décisions liées au cheminement scolaire de l'enfant a également été documentée. Par exemple, aux États-Unis, 82 parents d'enfants ayant des besoins particuliers ont été invités à répondre à un questionnaire et à des questions ouvertes au sujet de leur participation aux rencontres visant à déterminer les besoins de leur enfant et les moyens pour y répondre. (Garriott et al., 2000). À cet effet, près de la moitié de ces parents se considèrent traités de façon équitable. Toutefois, près d'un tiers des répondants disent qu'ils doivent demander le respect et revendiquer leur expertise parentale. Un autre tiers se disent non respectés, non écoutés et se sentent inutiles car leur expertise parentale n'est pas prise en compte lors de ces rencontres. Dans une étude ontarienne, des entretiens dirigés et semi-dirigés ont été réalisés auprès de 60 parents dont les enfants ont des comportements violents à l'école (Paquin et Drolet, 2006). La moitié des parents interrogés jugent qu'ils ont été invités à participer aux recherches de solutions. Toutefois, ce nombre diminue légèrement lorsque la question aborde leur participation aux prises de décisions. En réponse à cette question, plus de la moitié des parents interrogés jugent que l'école a même imposé les décisions.

Lors d'une étude américaine portant sur les perspectives des enseignants et des parents au sujet de l'implication parentale, 13 parents provenant de milieux défavorisés ont été interrogés (Lawson, 2003). Dans cette étude, des parents mentionnent qu'ils accordent de l'importance à leurs savoirs et à leurs expériences parentales et estiment qu'ils méritent d'être entendus. Certains parents évoquent que la mauvaise communication lors de leurs échanges avec les enseignants découle de la vision

d'experts que les enseignants ont d'eux-mêmes. D'autres affirment qu'ils se sentent écoutés seulement si leur opinion va dans le sens des besoins identifiés par l'école.

Les résultats de l'étude de Crozier (1999) mettent en lumière d'autres obstacles identifiés par des parents qui peuvent influencer leur participation dans les processus décisionnels. Ces obstacles peuvent être associés au sentiment d'impuissance dans leur capacité à participer aux prises de décision, au fait qu'ils ont l'impression que l'école ne semble pas avoir besoin de leur aide pour bien fonctionner ou encore, qu'ils ne croient pas être aptes à assumer les décisions éducatives en raison de leur manque de connaissances.

Or, des parents peu scolarisés rapportent que lorsqu'ils se sentent écoutés, soutenus et reconnus dans leur rôle de parents, les relations famille-école sont plus appréciées et définies comme étant constructives (Cyr et al., 2002). Ainsi, dans un milieu scolaire où les relations famille-école sont valorisées, les parents ont déclaré s'y sentir respectés et écoutés dans leurs idées et leurs préoccupations (Mapp, 2003). De plus, ces parents ont mentionné être plus enclins à poursuivre et à augmenter leur participation lorsqu'ils sentent que leurs efforts sont reconnus par le personnel de l'école.

2.4. Point de vue des parents sur les éléments qui influencent leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant

Les parents sont relativement en accord sur les bienfaits de la collaboration école-famille. En effet, selon les résultats d'une enquête québécoise réalisée auprès de 957 parents, la majorité (97%) considère que leur relation collaborative avec les intervenants scolaires peut contribuer à l'amélioration des résultats académiques et de la conduite de l'enfant à l'école (St-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1994). Nonobstant cette relative unanimité concernant les effets positifs attribués aux

démarches collaboratives, celles-ci ne sont toujours optimales. Certains éléments peuvent influencer ces relations. Dans la prochaine section, les différents éléments pouvant influencer ces relations sont abordés.

2.4.1. La confiance dans les relations famille-école

Les résultats d'une étude québécoise réalisée auprès de 64 parents d'adolescents en difficulté grave d'apprentissage présentent deux éléments qui occupent une place centrale dans le développement de la confiance des parents envers les enseignants : la qualité de la relation entre le parent et l'enseignant et la qualité de la relation entre l'enseignant et le jeune (Deslandes, Rousseau et Fournier, 2007). Par ailleurs, les résultats de cette étude rejoignent les conclusions d'une étude américaine réalisée par Adam et Christenson (2000) auprès de 1234 parents et 209 enseignants qui révèlent que les parents font plus confiance aux enseignants que ceux-ci ne leur font confiance. Également les résultats de cette étude mettent en lumière le rôle important de la communication dans l'amélioration de la confiance entre les parents et les enseignants.

2.4.2. L'importance de la communication et des habiletés relationnelles

Selon les parents interrogés par Paquin et Drolet (2006), la communication avec les intervenants scolaires doit être encouragée puisqu'elle constitue un pilier des relations collaboratives. Également, la qualité de leurs relations avec les intervenants scolaires peut être affectée par le manque d'écoute et d'ouverture de certains intervenants. Dans le cadre de l'étude de Larivée (2012), les parents témoignent également de l'importance de la qualité de la communication et des relations qu'ils entretiennent avec les intervenants scolaires. À ce sujet, des répondants précisent que leur relation est influencée par leurs propres compétences relationnelles et celles des intervenants scolaires.

Pour les parents provenant de milieux défavorisés ou étant peu scolarisés, la confiance et la communication sont au cœur des relations avec les intervenants scolaires. De fait, les parents font généralement confiance à l'école et à l'expertise des enseignants (Crozier, 1999). Lorsque cette confiance s'affaiblit et que la communication avec l'école est mauvaise, les parents peuvent avoir des réactions d'hostilité dans leurs interactions avec le personnel scolaire et ce, même si ces derniers essaient de mettre en valeur les réussites de l'enfant (Cyr et al., 2002 ; Lawson, 2003). Cette manière d'agir est, en quelque sorte, un moyen pour les parents de préserver leur fierté et leur crédibilité envers l'école tout autant qu'envers leurs enfants (Cyr et al., 2002). Pour des parents rencontrés dans l'étude de Lawson (2003) lorsque ces relations dégénèrent en conflits, leurs enfants sont les premiers à en souffrir. Ils considèrent que de mauvaises communications avec le milieu scolaire constituent une barrière importante pour la santé et le bien-être de leurs enfants. Par ailleurs, dans l'étude menée par Kanouté (2006) auprès de 30 parents provenant de milieux défavorisés, la plupart des répondants partagent l'idée que les intervenants scolaires communiquent avec eux seulement lorsque leur enfant a des difficultés et témoignent de leur souhait d'être également contactés lorsque l'enfant se porte bien à l'école. Enfin, des parents interrogés dans le cadre de cette étude témoignent de leurs difficultés de compréhension (et du sentiment d'infériorité qui en découle) lors des communications avec les intervenants scolaires. Pour ces parents, le vocabulaire employé par les intervenants n'est pas toujours accessible et ces derniers ne prennent pas toujours le temps d'expliquer leurs propos.

Par ailleurs, selon les parents rencontrés dans l'étude de Cyr et al. (2002), la relation entre l'enseignant et l'enfant influence l'attitude que le parent a envers le personnel de l'école. De fait, dans l'étude de Lawson (2003) plusieurs parents mentionnent que même s'ils reconnaissent que les comportements de leurs enfants peuvent représenter des défis disciplinaires, ils sont préoccupés par le manque d'affection de la part du personnel scolaire envers ceux-ci. Ils ajoutent que cette préoccupation devient une

frustration lorsque les enseignants attribuent les comportements négatifs de leurs enfants à l'irresponsabilité et la négligence parentale. Ainsi, pour plusieurs parents, l'étiquetage du « parent incompétent » constitue la base d'une relation conflictuelle et peut les amener à s'éloigner de l'école.

2.5 Les perceptions des parents sur leurs relations avec les intervenants scolaires lorsque leur enfant présente des difficultés

Les difficultés des enfants influencent les perceptions des parents au sujet de leurs relations avec les intervenants scolaires. Une étude québécoise qui a fait le suivi de 57 enfants présentant des difficultés affectives et comportementales a mis en lumière que, de façon générale, leurs parents rencontrés dans le cadre d'un groupe de discussion se sentent traités plus négativement que les parents dont les enfants n'ont pas ces problématiques (Heath, Petrakos, Finn & McLean-Heywood, 2005). Ces parents ont l'impression qu'ils doivent agir auprès des intervenants scolaires afin de déconstruire l'image de mauvais parents qui leur est accolée. Des parents interrogés par Paquin et Drolet (2006) témoignent des mêmes difficultés et évoquent qu'ils ont l'impression que les intervenants scolaires se réfèrent à des stéréotypes liés à des facteurs de risques de la violence pour les étiqueter et pour faire leurs propres conclusions sur la présence d'une problématique familiale. Or, les résultats de cette étude révèlent que des parents usent également de stéréotypes envers les enseignants, en prétendant que ceux-ci ne sont pas des parents ou qu'ils sont très jeunes afin de discréditer ces intervenants ou amoindrir l'effet du stéréotype dont ils se sentent victimes.

Par ailleurs, les parents d'enfants vivant des problématiques scolaires abordent aussi la fréquence et la qualité de la communication avec les intervenants scolaires. Certains parents mentionnent que les difficultés scolaires de leur enfant ont eu pour conséquences d'augmenter les contacts avec le milieu scolaire, et par conséquent, qu'ils se sentent bien informés quant aux services complémentaires présents à l'école (St-

Laurent et al., 1994). Cependant, les résultats de l'étude de Garriott et al., (2001) soulèvent les préoccupations de plusieurs parents au sujet des difficultés de communication avec les intervenants scolaires. Dans le cadre d'un groupe de discussion réalisé avec 30 parents d'enfants ayant des difficultés émotionnelles ou comportementales, des parents mentionnent qu'ils attribuent ces difficultés au manque d'écoute et d'ouverture des intervenants scolaires ce qui, selon eux, peut favoriser le développement de conflits (Crawford & Simonoff, 2003). À cet effet, la majorité des parents rencontrés dans l'étude menée par Paquin et Drolet (2006) ont suggéré qu'une personne ressource, par exemple un travailleur social, serait une aide intéressante pour contrer les difficultés de communication avec le milieu scolaire et ainsi, encourager une collaboration positive et efficace.

2.6 Le rôle du travailleur social et des ressources de la communauté dans les relations famille-école

Le travailleur social peut être en mesure de favoriser la collaboration entre la famille et l'école et ce, de différentes façons. Drolet, Paquin et Soutyrine (2006) mettent en lumière le rôle de médiateur occupé par l'intervenant social dans les relations entre les parents et les intervenants scolaires. Par exemple, un parent témoigne de l'influence de l'intervenant social dans ses relations avec les intervenants scolaires, ce qui lui a permis de se sentir respecté et entendu. Par ailleurs, ces auteurs mentionnent que le travailleur social peut orienter des familles vers des ressources de la communauté afin d'intervenir sur des situations familiales plus difficiles qui peuvent affecter le développement éducatif d'un enfant. À cet effet, dans leur étude, trois parents sur cinq ont mentionné que des situations familiales stressantes ont contribué à l'augmentation des comportements violents de leur enfant à l'école. Par conséquent, dans les situations où plusieurs services scolaires et sociaux gravitent autour d'une famille, le travailleur social peut assurer une meilleure collaboration entre tous ces acteurs. Il peut aussi veiller à ce

que la parole des parents soit entendue et que ceux-ci soient considérés comme partenaires dans les processus de prises de décisions.

Enfin, les parents interrogés dans le cadre de l'étude réalisée par Kanouté (2006) émettent une recommandation concernant l'implication plus soutenue des organismes de la communauté dans le cheminement scolaire de l'enfant. Pour ces parents, les ressources communautaires pourraient compléter les efforts déployés par l'école en prenant le relais après l'école. Selon les parents, cette collaboration école-communauté permettrait entre autre, de partager des connaissances liées au vécu familial dans le but d'effectuer une action concertée qui répondrait efficacement aux besoins de l'enfant et de sa famille.

Cette recherche documentaire a permis de connaître le point de vue de parents au sujet de leurs relations avec les différents intervenants scolaires. Ces informations ont permis de jeter un premier regard concernant différentes dimensions importantes de cette relation : le partage des rôles éducatifs et les différentes formes d'implications parentales, la participation des parents aux prises de décisions et les éléments qui influencent leurs relations avec les intervenants scolaires. Les résultats des études recensées ont permis d'identifier que la présence de diverses réalités familiales telles que les différences de statut socio-économiques et de cultures ainsi que les problématiques familiales ou scolaires viennent teinter la perception des parents au sujet de leurs relations avec les intervenants scolaires. Enfin, certains travaux ont soulevé que le travailleur social peut jouer un rôle de médiation entre les parents et les intervenants scolaires dans le cadre de leurs relations et que les ressources de la communauté peuvent soutenir les familles dans leurs difficultés.

Bien que l'importance de la collaboration entre l'école et la famille soit largement documentée et encouragée dans la littérature scientifique et gouvernementale

(Deslandes, 2010; Larivée, 2012; MELS, 2009), le rôle occupé par la famille dans cette collaboration est principalement défini par le milieu scolaire et se limite majoritairement aux formes d'implications encouragées par ce milieu (Larivée, 2011). Selon Larivée (2011) : « Pour promouvoir et favoriser l'implication des parents, il est donc nécessaire que les personnels scolaires connaissent bien les caractéristiques et les besoins des familles auprès desquelles ils interviennent et qu'ils en tiennent compte. » (p.8) Également, la façon de développer les relations avec les parents demeure à explorer (Larivée, 2013). Peu d'études recensées portent spécifiquement sur la perception des parents de leurs besoins en termes de collaboration famille-école. Les études recensées utilisent le terme, « parents » sans établir de distinction entre les mères et les pères. Cela ne permet pas d'identifier et de différencier, le cas échéant, l'expérience de collaboration des pères et des mères avec le milieu scolaire. Qui plus est, un nombre limité d'études s'intéressent aux familles vivant en contexte de vulnérabilité. On connaît peu l'impact des contextes de vie difficiles dans lesquels évoluent les familles vulnérables sur la vision des parents à l'égard du partage des rôles éducatifs, de la place qu'ils perçoivent occuper dans les prises de décisions liées au cheminement scolaire de leur enfant et des éléments qui peuvent influencer leurs relations avec les intervenants de l'école.

En ce sens, une étude sera réalisée afin de connaître le point de vue des parents de familles vulnérables au sujet de leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant. Le chapitre suivant en présentera les principaux aspects théoriques et méthodologiques.

Chapitre 3. Aspects théoriques et méthodologiques

Le troisième chapitre de ce mémoire présente les différents aspects théoriques et méthodologiques de la démarche de recherche réalisée afin de mieux comprendre le point de vue de parents vulnérables sur leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant.

Dans un premier temps, le cadre théorique retenu pour explorer et décrire la perception des parents au sujet de leurs relations avec les intervenants scolaires est exposé. Par la suite, les aspects méthodologiques liés à ce projet sont présentés, c'est-à-dire l'objectif et les questions de recherche qui y sont associés, la stratégie d'échantillonnage, les caractéristiques de l'échantillon, la stratégie de cueillette de données, les considérations éthiques et la stratégie d'analyse.

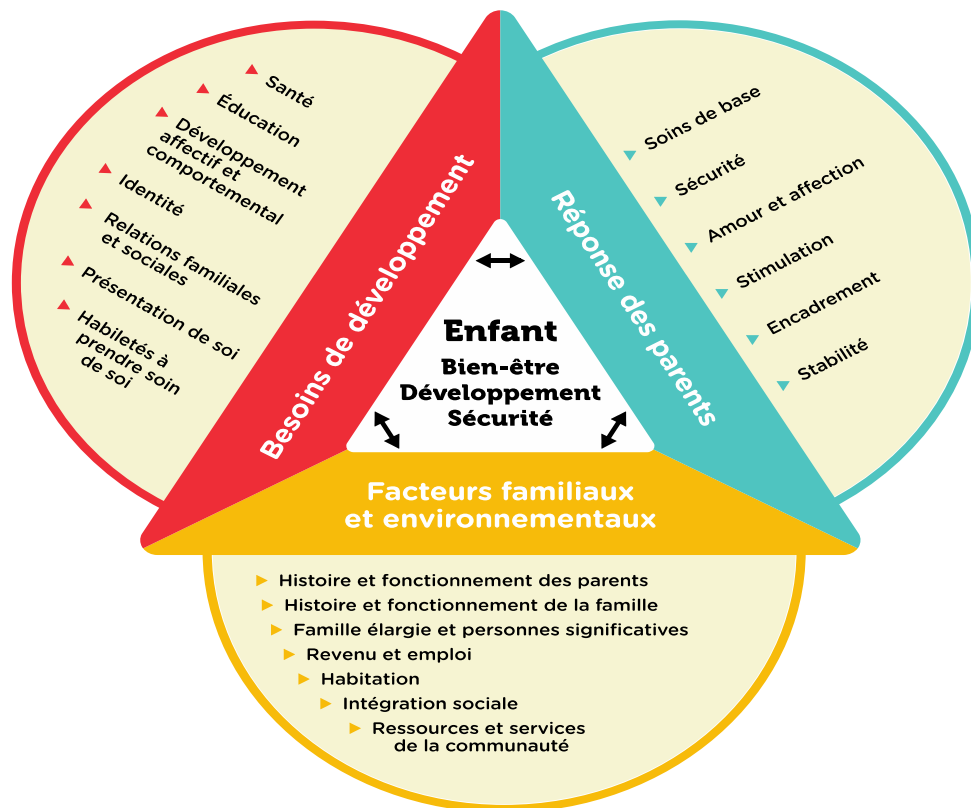
3.1. Aspects théoriques

L'angle privilégié pour analyser les relations entre les parents et les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant s'inscrit dans une perspective axée sur le bien-être de l'enfant et sur la participation des parents aux démarches visant à accroître ce bien-être. Elle s'appuie sur les fondements écosystémiques du cadre d'analyse des besoins de l'enfant⁶ (*Department of Health, 2000*) ainsi que sur l'approche participative (Lacharité, 2009). Le cadre d'analyse des besoins de l'enfant (figure 1) met l'accent sur les besoins de l'enfant, les réponses des figures parentales à ces besoins et les éléments familiaux et environnementaux qui influencent ces réponses. Autrement dit, il place l'enfant au centre d'une série de systèmes qui s'influencent,

⁶ Ce cadre a été adapté par l'Initiative AIDES et est au cœur de ce projet.

parmi eux, le milieu familial (la réponse des parents) et le milieu scolaire (ressources et services de la communauté).

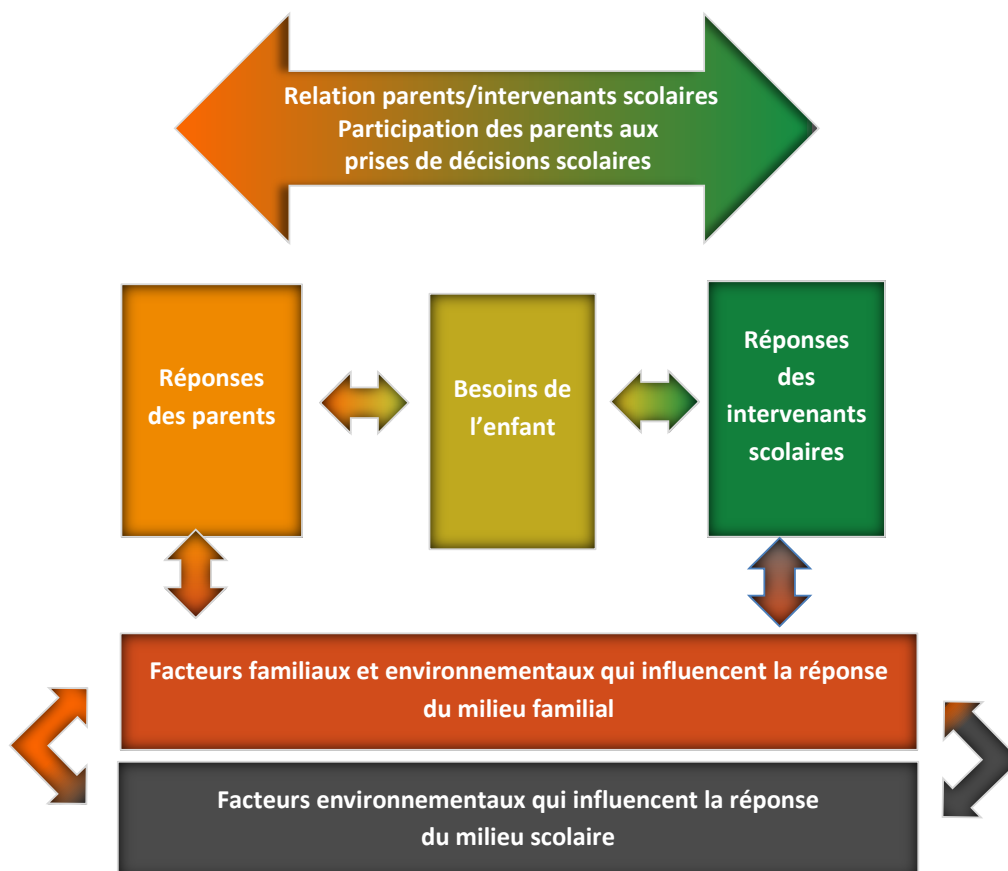
Figure 1. Le cadre d'analyse des besoins de l'enfant⁷



⁷ Chamberland, C. (2012). Initiative AIDES : une innovation sociale centrée sur les besoins des enfants. Congrès Association des Centres Jeunesses du Québec (ACJQ). Octobre 2012, Québec.

À la lumière de ce cadre d'analyse, de l'approche bioécologique de Bronfenbrenner et de l'approche participative, les différents éléments considérés dans cette étude seront définis soient : les relations parents- intervenants scolaires, la participation des parents aux prises de décisions scolaires, la réponse de chaque milieu aux besoins de l'enfant ainsi que les facteurs familiaux et environnementaux entourant chaque milieu. Ces différents éléments sont présentés dans la figure 2.

Figure 2. Lecture écosystémique des relations famille -école



3.1.1. La relation parents-intervenants scolaires

L'étude du mésosystème famille – école offre une perspective interactive des relations entre les principaux milieux de vie de l'enfant. À cet effet, Bronfenbrenner (1979) considère que le potentiel développemental des milieux en relation est optimisé si les rôles et les activités qui se déroulent dans chaque milieu (milieu familial et milieu scolaire) sont bien définis et s'ils encouragent la croissance d'une confiance mutuelle et d'une attitude positive. De plus, la présence d'un consensus quant aux buts fixés et la recherche d'un équilibre de pouvoir favorisent la création d'un lien soutenant entre ces milieux. Ainsi, dans le cadre de ce projet, une attention particulière sera portée au point de vue des parents à l'égard des rôles éducatifs de chaque milieu, des actions visant à favoriser les contacts entre ces milieux (par exemple, en documentant les motifs, les formes et la fréquence des contacts), et des savoir-être et savoir-faire des parents et des intervenants scolaires qui peuvent influencer leurs relations.

3.1.2 La participation des parents aux prises de décisions scolaires

Dans le cadre de ce projet, le point de vue des parents au sujet de leur participation dans les prises de décisions liées au cheminement scolaire de leur enfant sera également exploré. Selon Lacharité (2009), dans une perspective participative, le rôle de l'intervenant est de construire des ponts entre son univers et celui des acteurs du milieu qu'il accompagne. À travers le discours des parents, l'actualisation de cette prémisse sera documentée. Pour y parvenir, des dimensions d'une démarche d'entretien participatif auprès des parents, proposée par Lacharité, sont retenues : la pratique des conversations complexes, la perspective expérientielle des parents et la possibilité de planifier des actions opportunes.

La pratique de conversations complexes suppose que la compréhension des parents de la situation et des besoins de leur enfant doit être considérée au même titre que celle

des intervenants et donc, que l'issue de la discussion ne peut être déterminée à l'avance. Afin de favoriser une participation active des parents aux discussions, les intervenants peuvent recourir à des pratiques de transparences professionnelles et institutionnelles qui permettent aux parents de mieux comprendre les procédures entourant les démarches liées au cheminement scolaire de leur enfant. La perspective expérientielle des parents suggère aux intervenants d'accorder de l'importance à leurs savoirs, leurs préoccupations et leurs intentions. Cette dimension implique que les parents sont perçus comme des experts de leur situation et que leur point de vue doit être considéré lors des démarches et des prises de décisions liées au cheminement scolaire de leur enfant. Enfin, la possibilité de planifier des actions opportunes encourage les intervenants à considérer les parents comme des partenaires dans la réussite éducative de l'enfant. De ce fait, les actions réalisées auprès de l'enfant se voient partagées et coordonnées entre les intervenants scolaires et les parents.

3.1.3. La réponse des parents et des intervenants scolaires aux besoins de l'enfant

Bien que l'objet de l'étude ne soit pas précisément lié à la façon dont les principaux milieux de vie de l'enfant (familial et scolaire) répondent à ses besoins, la prise en compte de l'interaction entre chacun des niveaux de l'écosystème de l'enfant (endosystème) (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004) amène à considérer l'influence que ces réponses peuvent engendrer sur les relations entre les parents et les intervenants scolaires (mésosystème famille-école). Ainsi, le point de vue des parents concernant 1) la réponse des intervenants scolaires aux besoins de leur enfant, 2) la façon dont ces derniers perçoivent celles des parents et 3) le soutien dont les parents disposent de ces intervenants pour répondre aux besoins de leur enfant est exploré afin de documenter l'influence que ces actions peuvent avoir sur la qualité de leurs relations.

3.1.4. L'influence des facteurs familiaux et environnementaux sur la réponse des milieux aux besoins de l'enfant

Des facteurs familiaux et environnementaux peuvent influencer la réponse des parents aux besoins de leur enfant (*Department of Health, 2000*). Pour cette recherche, les facteurs familiaux liés à l'histoire scolaire des parents et à leur statut socio-économique de la famille seront explorés. Pour ce qui est des facteurs environnementaux, des éléments structurels tels que les mandats des établissements scolaires et le niveau de ressources disponibles dans ces établissements seront considérés car ils peuvent influencer la réponse du milieu scolaire aux besoins de l'enfant. Enfin, compte tenu de la vulnérabilité des familles qui font l'objet de la présente étude, l'exploration du rôle de l'intervenant social qui accompagne la famille de même que l'implication des ressources de la communauté dans le cheminement scolaire de l'enfant sont également considérés dans l'analyse des relations famille-école.

3.2. Aspects méthodologiques

Dans cette section, les différents aspects méthodologiques de la démarche de recherche seront explicités. D'abord, l'objectif de la recherche et les questions qui permettent d'y répondre seront présentés. Par la suite, le choix du devis de recherche utilisé, la stratégie d'échantillonnage retenue, les caractéristiques de l'échantillon, l'outil de cueillette de données, la stratégie d'analyse et les aspects éthiques liés à ce projet seront abordés.

3.2.1 Objectif et questions de recherche

L'objectif de ce mémoire est de connaître le point de vue des parents de familles vulnérables au sujet de leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant. Plus précisément, les questions suivantes guideront la démarche de recherche réalisée:

1. Quelle est la perception des parents concernant leur rôle et celui de l'école dans l'éducation de leurs enfants ?
2. Quelle est leur vision sur la place qui leur est accordée dans les prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leurs enfants ?
3. Selon les parents, qu'est-ce qui favorise ou nuit aux démarches de collaboration avec les intervenants scolaires ?
4. Quel est le rôle de leur intervenant social dans le cheminement scolaire de leur enfant ?

3.2.2. Devis de recherche qualitative de nature descriptive

Afin de répondre à ces questions, un devis de recherche qualitative de nature descriptive a été privilégié. En effet, pour Dumez (2013) « la recherche qualitative se propose comme objectif de comprendre les acteurs agissant. À ce titre, la description des interactions et des contextes est au centre de son projet de connaissance » (p.127). Selon Deslauriers et Kérisit, (1997), ce type de recherche s'applique mieux à certains sujets de recherche, notamment, lorsque l'on souhaite décrire une situation sociale circonscrite en s'intéressant aux mécanismes (le comment) et aux acteurs impliqués dans le phénomène étudié. Ces auteurs soulignent également que ce type de recherche permet de capter les préoccupations des acteurs sociaux à l'égard de situations quotidiennes que l'on souhaite documenter. La recherche qualitative permet donc de rendre compte d'une situation commune à plusieurs acteurs à travers le regard de ceux qui la décrivent, en faisant émerger le sens que cette situation revêt pour eux. (Groulx, 1998).

Ainsi, dans la présente étude le devis qualitatif offre la possibilité d'explorer le point de vue des parents de familles vulnérables au sujet de leur rôle d'acteurs dans le cheminement scolaire de leur enfant et de leurs relations avec les intervenants qui y participent. Ce type de devis permettra de bien comprendre le contexte de vie des familles vulnérables en leur permettant de s'exprimer sur leurs propres préoccupations. Cette stratégie permettra également d'illustrer leurs réalités à partir de situations et d'exemples concrets amenés par les répondants. Finalement, la démarche qualitative permettra de bien comprendre le sens que les parents accordent à leur relation avec les acteurs du milieu scolaire, ce qui permettra de réfléchir à des pistes d'intervention cohérente avec leur vision.

3.2.3. Stratégies de recrutement

Le présent projet de mémoire s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste (Recherche évaluative de l'initiative AIDES). Le recrutement a été réalisé à partir de l'échantillon du projet AIDES. Ainsi, un sous-groupe a été constitué à partir de l'échantillon des familles recrutées dans le cadre de la recherche évaluative AIDES. La sélection des familles pour l'échantillon AIDES a été effectuée en fonction des critères suivants : 1) la situation familiale de l'enfant est suffisamment détériorée pour susciter des préoccupations significatives face à son développement (ex : signalement à la DPJ ou indice de priorisation élevé en CSSS) ; 2) l'enfant est maintenu dans un milieu parental ou s'il est placé, c'est dans le cadre d'une mesure d'hébergement provisoire dont l'orientation prévue est un retour au milieu familial ; 3) l'enfant n'a pas de diagnostic de trouble envahissant du développement au moment de la référence au projet. Dans le cadre du présent projet de recherche, afin de rendre compte de l'expérience relationnelle des parents en lien avec les acteurs du milieu scolaire, les critères suivants se sont ajoutés dans la sélection du sous-groupe retenu:

- Au moment de la recherche, les familles ciblées participent à l'Initiative AIDES et à son évaluation de façon volontaire.
- Les enfants des parents ciblés par le projet sont âgés entre 5 ans à 9 ans et 11 mois et sont les cadets de la famille;
- Les enfants reçoivent des services scolaires selon leurs besoins (services scolaires spécialisés, service de garde et aide aux devoirs). Cette information fut recueillie dans le cadre de la rencontre au temps 1 du projet de recherche Initiative AIDES. À ce moment, les parents ont été invités à répondre à un questionnaire sur les services scolaires reçus par la famille au cours de la dernière année.

3.2.4. Caractéristiques des répondants

Dans le cadre de ce mémoire, dix-neuf familles correspondaient aux critères de recherches et toutes ont accepté de participer à l'entretien téléphonique. Le portrait sociodémographique des répondants (tableau I) et les caractéristiques de leurs enfants (tableau II) sont présentés à la fin de cette section.

Parmi les répondants, dix-huit sont des femmes. Leurs âges varient entre 24 et 46 ans et un seul répondant est né à l'extérieur de Canada. Concernant le niveau d'étude des répondants, le quart d'entre eux (5 répondants) n'ont pas terminé leurs études secondaires, le quart (5 répondants) ont obtenu leur diplôme d'études secondaires et près de la moitié (9 répondants) ont un niveau de scolarité collégial ou universitaire. Plus de la moitié des répondants sont des chefs de familles monoparentales, quatre proviennent de famille biparentales et cinq de familles biparentales reconstituées. Sur les dix-neuf répondants interrogés, quatorze ont un revenu familial qui se situe sous le seuil de la pauvreté. Au moment de réaliser les entretiens, six répondants recevaient des services des CSSS, neuf répondants avaient un suivi en CJ et quatre répondants ne recevaient plus de service de ces institutions ou étaient en attente de service. Enfin, au moment de l'entrevue huit enfants recevaient un service scolaire spécialisé

(psychologue, psychoéducateur, éducatrice spécialisée, orthophoniste, orthopédagogue) alors que neufs autres en recevaient deux et plus.

Tableau I Profil sociodémographique des parents

Caractéristiques	(n= 19)	%
Territoire		
Montréal	7	36,8
Mauricie/Centre du Québec	12	63,2
Services RSSS		
CSSS	6	31,6
CJ	9	47,3
Aucun service	4	21,1
Sexe		
masculin	1	5,3
féminin	18	94,7
Âge		
24 ans et moins	1	5,3
25-34 ans	9	47,3
35 ans et +	9	47,3
Pays de naissance		
Canada	18	94,7
Autre	1	5,3
Niveau de scolarité		
Secondaire non complété	5	26,3
DES/DEP	5	26,3
DEC et +	9	47,3
Revenu familial annuel		
Moins de 15 000\$	8	42,1
Entre 15 000\$ et 23 999\$	6	31,6
Entre 24 000 et 39 000\$	3	15,8
40 000 \$ et plus	2	10,5
Structure familiale		
Monoparentale	10	52,6
Biparentale	4	21,1
Biparentale reconstituée	5	26,3
Nombre d'enfants		
1 enfant	4	21,1
2 enfants	6	31,6
3 enfants et +	9	47,3

Tableau II Caractéristiques des enfants ciblés par le projet

Caractéristiques des enfants	(n= 19)	%
Âge		
6-8	13	68,4
9-10	6	31,6
Sexe		
Féminin	4	21,1
Masculin	15	78,9
Niveau de scolarité		
Préscolaire	3	15,8
Premier cycle primaire	15	78,9
Deuxième cycle primaire	1	5,3
Type de classe		
Régulière	16	84,2
Spécialisée	3	15,8
Services scolaires spécialisés		
0	2	10,5
1	8	42,1
2	5	26,3
3 et +	4	21,1
Ressources de la communauté		
0	15	78,9
1	2	10,5
2 et +	2	10,5

3.2.5. Stratégie de cueillette de données

D'abord, il importe de rappeler au lecteur que ce projet de mémoire s'inscrit dans le cadre de la démarche évaluative de l'Initiative AIDES. Afin de répondre aux objectifs du présent projet, un guide d'entretien téléphonique inspiré du cadre théorique et des questions de recherche a été créé afin d'explorer la vision des parents au sujet de leurs relations avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant. Ce guide a été intégré à la démarche de recherche prévue dans l'évaluation de l'Initiative AIDES.

L'entretien semi-dirigé a été privilégié car il permet d'obtenir une compréhension riche du phénomène étudié en donnant accès à l'univers de l'autre (Savoie-Zajc, 2009). Il permet de structurer l'échange autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de la recherche. Par sa flexibilité et sa souplesse, ce canevas offre une interaction avec le répondant qui lui permet de décrire son expérience de façon détaillée et nuancée (Savoie-Zajc, 2009). En plus, il offre au répondant la possibilité de développer des thèmes qui ne figurent pas au canevas d'entretien (Boutin, 2008).

Le guide d'entretien réalisé se divise en 7 parties (voir Annexe I). La première partie s'intéresse au point de vue du parent au sujet du vécu scolaire de son enfant et des éléments qui ont favorisé ou ont posé obstacle à la qualité de ce vécu. La deuxième partie explore les liens entre les parents et les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant et le contexte entourant ces relations. Dans cette section, les motifs, la forme et la fréquence des contacts sont explorés. La troisième section invite les parents à se prononcer sur leur vision du partage des rôles éducatifs entre les parents et le milieu scolaire. La quatrième section questionne les parents sur la place qu'ils perçoivent occuper dans les prises de décisions liées au cheminement scolaire de leur enfant. En cinquième lieu, le guide d'entretien explore la vision des parents au sujet des facteurs qui peuvent influencer leurs relations avec les intervenants. Dans cette section, les parents sont invités à s'exprimer au sujet des éléments qui peuvent favoriser ou nuire à leurs relations. Leur histoire scolaire personnelle est également explorée dans cette section. La sixième section s'intéresse à l'intervenant social du CSSS ou du CJ qui accompagne la famille et à son rôle dans le cheminement scolaire de l'enfant. Enfin, la septième partie conclut l'entretien en invitant les parents à s'exprimer sur d'autres aspects de leurs relations avec les intervenants scolaires qu'ils souhaitent aborder.

Compte tenu que les répondants visés par ce projet participaient déjà à des rencontres à domicile dans le cadre du projet Initiative AIDES, le choix de réaliser ces entrevues par téléphone a été fait afin de limiter l'implication occasionnée par cette démarche de collecte. La collecte de données s'est échelonnée sur une période 6 mois soit entre le mois d'août 2010 et janvier 2011. Les entretiens ont duré de 10 à 110 minutes, avec une durée moyenne de 25 minutes. Avec l'accord des parents les entretiens téléphoniques ont été enregistrés.

3.2.6. Les considérations éthiques

D'une part, il importe de rappeler que le présent projet s'inscrit dans le cadre des activités de recherche prévues dans le projet de Mme Claire Chamberland (évaluation du projet AIDES, voir certificat éthique en Annexe II). D'autre part, puisque cette recherche se déroule dans le cadre d'une maîtrise à l'École de service social de l'Université de Montréal, le projet a été soumis au comité d'éthique de cet établissement, le CÉRFA (Comité d'éthique de la Recherche de la faculté des Arts et Sciences). Un certificat d'éthique autorisant la réalisation de ce projet a été émis en date du 30 juin 2010 et a été prolongé à 4 reprises afin de couvrir toute la durée du projet de recherche. Ce certificat figure en Annexe III.

Les répondants sélectionnés pour participer au projet avaient tous préalablement signé le formulaire de consentement pour le projet de recherche Initiative AIDES dans lequel la participation éventuelle à une entrevue téléphonique était évoquée (voir annexe IV). Dans le but de les inviter à prendre part à cette entrevue, les répondants ont été rejoints lors d'un premier contact téléphonique (voir protocole de prise de rendez-vous en annexe V) dans lequel le projet et ses implications furent présentés. Comme lors des démarches réalisées antérieurement dans le cadre de l'Initiative AIDES, les parents qui souhaitaient mettre fin à leur participation au projet avaient la possibilité de se retirer sans contrainte ni pression. Les parents qui ont souhaité poursuivre leur

participation au projet ont donné leur accord verbal et un rendez-vous a été fixé selon leurs disponibilités.

Lors de l'appel téléphonique pour la réalisation de l'entretien, les répondants avaient encore une fois la possibilité de mettre fin à leur participation ou de repousser le moment du déroulement de l'entretien. Un rappel des mesures d'engagement à la confidentialité, la durée de l'entrevue et les démarches liées à l'enregistrement audio de l'appel téléphonique et de l'utilisation ces informations ont été effectués. Les répondants ont eu la possibilité de poser toutes les questions nécessaires à leur compréhension. Une fois ces informations nommées et leur participation confirmée, l'entretien téléphonique a été réalisé.

3.2.7. Stratégie d'analyse

L'analyse des verbatims recueilli a été réalisée par une analyse de contenu thématique. Cette méthode d'analyse permet de capter la richesse du matériel recueilli par la codification des éléments qui émergent des discours afin d'en découvrir la signification (Mayer & Deslauriers, 2000).

D'abord, la rédaction des verbatims a permis de s'imprégner du matériel et de repérer les différents thèmes qui émergeaient du discours des parents. Par la suite, une analyse par thématization séquenciée (Paillé & Mucchielli, 2012) a été réalisée. Cette démarche s'est effectuée en deux temps. Dans un premier temps, un échantillon du corpus (3 entretiens) a été analysé. Des thèmes ont été identifiés et hiérarchisés afin de créer les thèmes centraux et les sous-thèmes constituant l'arbre thématique. Il importe de préciser que les thèmes centraux identifiés sont étroitement liés à ceux abordés au préalable dans l'outil de cueillette de données (l'entretien semi-dirigé). Toutefois, la souplesse qui caractérise ce type de guide d'entretien a également permis l'émergence de nouveaux thèmes et sous-thèmes. Un accord interjuges a été réalisé sur quelques extraits et une rencontre d'analyse avec les directrices de ce projet a permis de valider

cette première étape d'analyse. Dans un deuxième temps, l'ensemble du corpus a été codifié selon les thèmes et sous-thèmes identifiés dans l'arbre thématique. Au fur et à mesure de cette opération, certains thèmes et sous-thèmes ont été ajoutés à ceux déjà identifiés.

La présentation des résultats sera donc organisée en fonction de l'information recueillie dans l'arbre thématique et abordera les thèmes suivants: 1) le point de vue des parents sur les rôles éducatifs, 2) la nature des relations entre les parents et les intervenants scolaires, 3) la participation des parents aux prises de décisions liées au cheminement scolaire de leur enfant, 4) les éléments qui influencent les relations entre les parents et les intervenants scolaires, 5) le rôle de l'intervenant social et 6) les ressources de la communauté dans le cheminement scolaire de l'enfant.

Chapitre 4 Présentation des résultats

Ce chapitre présente de façon descriptive le point de vue des parents interrogés concernant leurs relations avec les intervenants présents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Majoritairement axés sur leurs relations avec les intervenants scolaires, les discours des parents abordent également les rôles que leur intervenant social et les ressources de la communauté ont occupés dans le cheminement scolaire de leur enfant. Rappelons que les parents interrogés dans le cadre de cette étude reçoivent des services d'aide à l'enfance et à la famille du Réseau de la santé et des services sociaux. Ainsi, pour l'ensemble des répondants, les difficultés familiales vécues suscitent des préoccupations significatives pour le développement de leur enfant (indice de priorisation élevé en CSSS ou encore, signalement à la Protection de la jeunesse). Pour la moitié de ces parents, les services offerts proviennent des CSSS alors que les autres reçoivent les services des CJ. Dans le cadre de la présente étude, ces deux groupes n'ont pas été comparés.

Ainsi, l'analyse du point de vue des parents interrogés a permis de documenter 1) la perception de leurs rôles et de ceux des intervenants scolaires, 2) la nature de leurs relations avec ces intervenants (les formes, la fréquence et les motifs de ces contacts), 3) leur participation aux prises de décisions, 4) les éléments qui influencent leur satisfaction à l'égard de ces relations et enfin, 5) le rôle de leur intervenant social et des autres ressources de la communauté dans le cheminement scolaire de leur enfant et dans leurs liens avec l'école. Les sections suivantes reprennent les résultats de cette étude en lien avec ces différents thèmes. Ceux-ci sont systématiquement appuyés par des extraits de témoignages des parents interrogés.

4.1. Point de vue des parents sur les rôles des différents acteurs impliqués dans l'éducation des enfants.

Lors de l'entrevue, les parents ont été invités à s'exprimer sur leurs rôles et ceux du milieu scolaire dans l'éducation des enfants. Cette question très large a suscité un éventail de points de vue à l'égard de la complémentarité de ces rôles éducatifs.

4.1.1. Le point de vue des parents sur leur rôle dans l'éducation de leur enfant.

De façon générale, les parents interrogés perçoivent qu'ils occupent un rôle important dans l'éducation de leur enfant. Toutefois, la définition de ce rôle varie d'un parent à l'autre et se décline à différents niveaux. Plusieurs d'entre eux témoignent de l'importance d'accompagner leur enfant dans son parcours scolaire, en le soutenant dans ses apprentissages. Un parent témoigne à ce sujet :

« (...) moi, à la maison (...) c'est de faire ses leçons puis ses devoirs là, puis de la soutenir là-dedans, puis de l'encourager à aimer ça. » Parent #16

En outre, certains parents soulèvent l'importance du rôle de complicité qu'ils ont avec les intervenants scolaires. Ce rôle peut se traduire par un soutien mutuel, un travail d'équipe et une bonne communication :

« (...) je pense que les parents sont là pour appuyer ce que le professeur fait à l'école. Parce que si on les appuie pas, les enfants ne prendront pas là le bon chemin (...) on a une grosse influence sur comment nos enfants perçoivent l'école (...) Puis pour l'école, je pense qu'ils sont là aussi pour nous appuyer si y a quelque chose qui va moins bien à la maison, on leur en parle puis eux autres sont capables de voir que l'enfant y est peut être moins bien une journée ou, y a vécu quelque chose de triste (...) les deux ont comme une complicité .» Parent #6

Pour un parent, agir avec l'école permet également de ne pas se contredire. Cette cohésion de discours est rassurante pour l'enfant :

« (...) comme qui dirait l'expression « se backer », pour dire la même chose, pour pas mêler tous les enfants là. Quand on chemine ensemble, bien ça va mieux là. L'enfant y sait où est-ce qui s'en va pis tout le monde est content. »
Parent #9

Enfin, pour la majorité des parents, ce rôle éducatif dépasse l'engagement dans le parcours scolaire de l'enfant et se transpose davantage dans l'apprentissage de la vie en société. C'est en offrant un encadrement familial, en enseignant les bonnes manières et en inculquant les valeurs morales et sociales qu'ils éduquent leur enfant.

« (...) c'est tes enfants à toi, c'est pas aux autres. C'est à toi de voir pour eux, pas aux autres. Ils sont là, l'école, pour donner les notions et tout ça, mais concernant les valeurs, concernant les comportements, concernant les études, ton avenir, c'est aux parents de donner tous ces pains, c'est comme nourrir de la même façon qu'on va nourrir avec de la nourriture. » Parent #8

4.1.2. La perception des parents sur le rôle du milieu scolaire dans l'éducation des enfants.

La vision des parents concernant le rôle du milieu scolaire dans l'éducation des enfants est présentée en deux temps. D'abord, le point de vue des parents sur le rôle éducatif appartenant à l'institution scolaire est exposé. Ensuite, les rôles qu'ils attribuent aux intervenants scolaires et les liens qu'ils entretiennent avec eux sont rapportés.

4.1.2.1. Le rôle de l'école dans l'éducation de leur enfant.

La plupart des parents font état de l'importance du rôle d'enseignement qui revient à l'école dans l'éducation de leur enfant. Les apprentissages relatés par ceux-ci sont majoritairement académiques, mais ils sont aussi de l'ordre du respect, de la moralité et de la vie en société. Cet extrait présente le point de vue d'un parent sur ces aspects :

« Moi personnellement je trouve que l'école est là pour mettre les bases académiques puis pour aider l'enfant à s'adapter je vous dirais socialement (...) Donc, l'école (...) eux autres ils mettent beaucoup plus l'application le restant de la journée des lois de l'école, c'est choses-là qui font que, éventuellement, quand il sera sur le marché du travail pis dans la société tout court, il faut qu'il respecte les mêmes choses finalement (...) c'est un peu comme une préparation à tout ça là (...) » Parent #15

Par ailleurs, un parent issu d'une autre communauté culturelle soulève qu'il est du devoir de l'État et de l'école de montrer aux parents l'importance de leur implication dans l'éducation de leurs enfants. Pour lui, les parents au Québec ne s'impliquent pas assez dans le cheminement scolaire de leurs enfants :

« (...) je pense si le système changerait de ce côté, on pourrait beaucoup changer le système, en tout cas, l'éducation ici chez les enfants (...) Parce que ici, il n'y a pas d'implication parentale (...) C'est important, la job, c'est pas l'école, c'est aux parents. (...) Et c'est à l'école et au gouvernement de montrer ça aux parents. » Parent #8

À l'inverse, un parent mentionne que l'école a tendance à trop élargir son rôle éducatif et qu'il peut empiéter sur celui des parents :

« (...) l'école, c'est pas la discipline. L'école, c'est pour apprendre, mais la place pour les parents, c'est à la maison là. Tu sais, la discipline des parents, c'est comme si ce serait l'école qui discipline les enfants. Je trouve, ils en demandent trop aux enfants.» Parent #5

4.1.2.2. Le rôle des intervenants scolaires dans l'éducation des enfants.

Bien que les rôles des intervenants scolaires n'aient été systématiquement explorés dans le cadre de ce projet, l'analyse des propos des parents permet de mieux cerner les rôles occupés par ces intervenants et met en lumière les liens qu'ils entretiennent.

Selon les parents interrogés, ils entretiennent des liens avec plusieurs intervenants scolaires qui accompagnent leur enfant dans leur parcours éducatif. Ceux-ci proviennent de différents secteurs de l'équipe école : la direction, les intervenants scolaires réguliers pour les enfants (professeurs, personnel du service de garde) et les intervenants scolaires spécialisés pour les enfants ayant des besoins particuliers (psychologue, orthophoniste, orthopédagogue, éducateur spécialisé).

Plusieurs parents interrogés rapportent que la direction de l'école s'implique à différents niveaux dans le cheminement scolaire de l'enfant en offrant du soutien à l'enfant et aux parents lors de situations problématiques, en établissant les liens avec les ressources de la communauté et en s'occupant de l'animation des rencontres pour discuter de la situation de l'enfant (ex : plan d'intervention). Certains parents font état du rôle décisionnel tenu par la direction de l'école dans le cadre du choix des interventions à mettre en place pour l'enfant. Un parent s'exprime à cet égard :

« (...) c'était la directrice qui elle décidait ce que les professeurs étaient pour mettre en action ou quoi que ce soit. Le trois quart du temps, a demandait à ce que la DPJ fasse de quoi ou à ce que moi je fasse un téléphone ou que je les garde à maison. » Parent #15

Également, plusieurs parents soulignent le rôle d'informateur clé tenu par les intervenants scolaires réguliers. À ce sujet, des parents rapportent qu'en plus d'assurer la transmission des savoirs académiques aux enfants, les professeurs jouent un rôle important dans le partage d'informations au sujet du vécu scolaire de leur enfant, comme en fait foi cet extrait:

« (...) pour me prévenir de ce qui venait d'arriver, de nous donner la version (...) pour me donner l'heure juste (...) où pour me dire « je l'ai prévenu y vous en parlera peut-être pas, y a pas rien, j'y ai pas donné de conséquence mais je te préviens qu'il est arrivé ça ». Il me tenait très au courant de ce qui se passait. » Parent #4

Pour un parent, l'information transmise par l'intervenante du service de garde donne accès aux interactions qui se déroulent entre son enfant et les autres acteurs (intervenants et élèves) du milieu scolaire. Ses propos témoignent également du soutien qu'il perçoit recevoir de cette intervenante par cette transmission d'informations:

« (...) parce que elle, elle voit des choses, elle m'aide là-dessus. Elle voyait que le professeur aimait pas Léo puis c'est elle qui me l'avait dit (...) puis elle le surveillait puis elle voyait des choses dehors aussi. Y a des enfants qui faisaient mal à Léo mais c'était Léo qui était en punition » Parent #5

Dans le même ordre d'idées, on constate qu'une grande majorité des parents participant à l'étude ont des liens avec des intervenants scolaires spécialisés. Leurs propos indiquent que ces liens s'effectuent principalement à travers les différentes démarches d'évaluation et de suivi de l'enfant. Pour certains, ces intervenants assurent un suivi régulier avec eux, leur prodiguent des conseils ou encore, les soutiennent dans les démarches concernant leur enfant.

« (...) elle m'a dit « non vous êtes pas forcée si vous voulez pas on va pas le faire. (...) Elle m'a aidée de ce côté avec Justin et toutes mes inquiétudes. (...). Elle m'a fait comprendre que l'école où Justin allait être envoyé ça allait être mieux pour lui » Parent #8

Quelques parents mentionnent ne pas connaître le titre professionnel des intervenants et ont peu d'informations au sujet de leur rôle. Enfin, certains parents mentionnent ne pas avoir de liens avec les intervenants scolaires spécialisés qui s'occupent de leur enfant et reçoivent très peu d'informations sur les suivis effectués.

Le tableau III présente une synthèse des thèmes identifiés par les parents au sujet des rôles des différents acteurs impliqués dans l'éducation des enfants. Dans la prochaine section, la nature des relations entre les parents et les intervenants scolaire sera présentée.

Tableau III. Point de vue des parents sur les rôles des différents acteurs impliqués dans l'éducation des enfants

Les rôles des parents consistent à :

- offrir du soutien à son enfant dans ses apprentissages;
- entretenir une complicité avec les intervenants du milieu scolaire;
- offrir un encadrement familial et inculquer des valeurs morales et sociales à son enfant.

Les rôles éducatifs de l'institution scolaire consistent à :

- offrir des apprentissages académiques et les valeurs morales et sociales aux enfants;
- montrer aux parents l'importance de l'implication parentale dans l'éducation des enfants;
- ne pas empiéter sur le rôle éducatif des parents.

Les rôles des intervenants scolaires consistent à:

- **pour la direction :**
 - offrir du soutien à l'enfant et ses parents;
 - établir des liens avec les ressources de la communauté;
 - animer les rencontres liées à la situation de l'enfant;
 - prendre des décisions dans le choix des interventions;
 - **pour les intervenants scolaires réguliers :**
 - offrir aux enfants des apprentissages académiques;
 - transmettre aux parents des informations à l'égard de l'enfant et des interactions qui se déroulent dans le milieu scolaire;
 - soutenir les parents;
 - **pour les intervenants scolaires spécialisés :**
 - réaliser des démarches d'évaluation et de suivi pour l'enfant;
 - offrir des conseils, du soutien et assurer un suivi auprès des parents.
-

4.2. La nature de la relation entre les parents et les intervenants scolaires

Afin de saisir la nature des relations entre les parents et les intervenants scolaires de même que le contexte dans lequel elles s'inscrivent, les parents ont été questionnés sur les formes de contacts, la fréquence de ceux-ci et les motifs qui les ont engendrés.

4.2.1. Les formes de contacts

Deux catégories de contacts émergent du discours des parents : les contacts formels et les contacts informels. Les contacts formels se déroulent en personne, lors d'entretiens téléphoniques ou par écrit. Les rencontres individuelles et les rendez-vous téléphoniques planifiés se déroulent majoritairement avec l'enseignant ou un intervenant scolaire spécialisé dans le cadre d'évènement tel que la remise de bulletin ou une rencontre d'évaluation. D'autres contacts formels se déroulent lors de rencontres regroupant plusieurs intervenants scolaires. En effet, près de la moitié des parents mentionnent avoir des rencontres de plan d'intervention en lien avec le cheminement scolaire de leur enfant. Par ailleurs, certains parents ont décrit ce type de rencontre, sans toutefois l'identifier clairement :

« (...) on était toujours comme un groupe là, pour essayer de voir c'était quoi le problème de Julie. (...) la psychologue de l'école, les professeurs, on avait même l'ancien professeur de l'année passée qui était toujours là quand qu'on avait des rencontres. Il y avait la personne qui fait les devoirs et leçons, l'orthophoniste (...) même le directeur de l'école. » Parent#1

Enfin, les communications écrites formelles se déroulent dans le cadre de messages d'informations adressés à l'ensemble des parents ou encore, lors de communications individuelles. Des parents rapportent avoir reçu ce type de communications individuelles afin d'être informés des décisions liées au cheminement scolaire de leur enfant, telle que la remise de feuilles de suspension ou encore lors d'un suivi des services spécialisés comme en témoigne l'extrait suivant :

« (...) c'est la politique de l'école. Ils doivent nous envoyer un papier pour nous dire que notre fille aura tel service (...) Le papier qu'on signe, c'est bon pour un mois. » Parent #3

Les contacts informels rapportés par les parents se déroulent principalement sous forme de notes écrites, d'échanges téléphoniques et de rencontres non planifiées. L'enseignant et l'éducateur spécialisé sont les principaux intervenants scolaires avec lesquels les parents rapportent entretenir ce type d'échange. Selon les parents interrogés, l'agenda est l'outil privilégié pour les échanges écrits informels qui permettent le partage entre le milieu familial et le milieu scolaire. Des parents rapportent également entretenir des échanges informels avec des intervenants scolaires lors de présences à l'école ou encore, en s'impliquant dans des activités scolaires. Un parent s'exprime sur le sujet :

« C'est sûr que j'ai rencontré l'enseignante lors d'une sortie, j'étais une parent accompagnatrice. Mais c'est sûr que je la voyais quand même, l'enseignante je la voyais tous les matins parce qu'elle venait jusqu'à la cour chercher les enfants. » Parent #10

L'analyse du point de vue des parents démontre une variabilité dans la fréquence des contacts formels et informels entre les parents et les intervenants scolaires. Ceux-ci se déroulent de façon régulière ou ponctuelle, selon les situations évoquées. La fréquence de ces contacts entre les parents et les intervenants scolaires est présentée dans la prochaine section.

4.2.2. La fréquence des contacts

Il émerge du discours des parents que les contacts informels avec les intervenants scolaires sont plus fréquents que les contacts formels. Pour la majorité des parents, les liens les plus étroits se déroulent avec le professeur titulaire de l'enfant. Par ailleurs, certains parents ont également des contacts réguliers avec les intervenants scolaires spécialisés ou le personnel du service de garde. Ces échanges et suivis se déroulent sur une base quotidienne ou hebdomadaire.

Or, à travers le discours de certains parents, on constate que les contacts informels peuvent parfois être rares ou plus difficiles à maintenir. En effet, le ratio de classe trop élevé ou les absences fréquentes de l'intervenant peuvent influencer la constance et la fréquence des contacts entre eux et l'intervenant scolaire. Un parent témoigne de ces difficultés :

« Quand il y avait de quoi qui fonctionnait pas, on écrivait par l'agenda des messages puis parfois, c'était très long avant d'avoir une réponse parce qu'elle prenait souvent des congés. » Parent #3

Ou encore, pour d'autres parents, ces contacts avec des enseignants spécialistes, tels que les professeurs d'éducation physique, sont plutôt rares. Un parent s'exprime sur le sujet, tout en spécifiant la place significative que cet intervenant occupe dans la vie de son enfant :

« Je sais qu'il y avait beaucoup le professeur d'éducation physique avec qui il interagissait beaucoup (...) Simon, il est beaucoup physique. Il a besoin de bouger, il adore les sports puis le professeur d'éducation physique était très ouvert là-dessus. Lui, il adorait le soccer donc presque à toutes les récré, il allait jouer au soccer avec les enfants puis mon gars est devenu passionné, puis il lâchait pas le prof ! (...) par contre je le connais pas tellement. On n'a pas eu la chance de tellement se rencontrer. » Parent #4

4.2.3. Les motifs de contacts

Les parents ont fait part des différents motifs qui les amènent à avoir des liens avec les intervenants scolaires. Ces motifs peuvent se regrouper en trois catégories: 1) améliorer la réponse des parents et des intervenants scolaires aux besoins de l'enfant, 2) créer ou entretenir des liens avec les intervenants scolaires ou encore, 3) le partage d'informations.

Dans la première catégorie, la grande majorité des motifs de contacts rapportés par les parents ont pour but d'identifier les besoins de leur enfant et de déterminer les moyens d'y répondre (ex : rencontres de plan d'intervention, demande de suivi). Enfin, certains parents vont jusqu'à faire des pressions auprès de la direction ou de la commission scolaire pour mettre en place ou dénoncer des interventions jugées inadéquates dans la réponse aux besoins de leur enfant. Un parent s'exprime à ce sujet :

« Tu sais moi, quand Théo arrivait ici, il me disait « elle arrête pas de m'écoeurer puis j'avertis la surveillante, puis y a rien qui change ». Fait que là, c'est moi qui appelait la direction pour dire « regarde là, fait quelque chose parce que avant qu'ils arrivent au point où ils se battent dans la cour d'école. Tu sais, j'étais obligée vraiment d'intervenir. Fait que là lui, c'est sûr, il y avait un suivi ». Parent #12

Dans la deuxième catégorie, les motifs de contacts mentionnés par les parents visent à créer ou entretenir des liens avec les intervenants scolaires, ou encore prouver à l'enfant l'existence de liens forts entre ses deux principaux milieux de vie. Selon un parent, son implication dans les activités de l'école lui permet d'être informé du vécu quotidien en milieu scolaire et favorise les contacts avec les intervenants de ce milieu :

« Je vais recommencer à m'impliquer plus là. J'étais beaucoup dans l'école là. Même que les gens me disaient : « crime tu couches tu ici toi? » J'étais beaucoup dans l'école pour m'impliquer, pour aider les campagnes de financement, pour le conseil d'établissement et tout le tralala. Donc je me

promenais beaucoup dans les corridors et veut veut pas, j'entendais ce qui se passe dans les classes. (...) Je suis la présidente du conseil d'établissement depuis 6 ans, donc on a des contacts réguliers avec le directeur puis ça va très bien. » Parent #4

Un autre parent s'exprime concernant l'importance de créer des liens avec l'école afin de démontrer à son enfant la cohésion entre ses deux milieux de vie :

« (...) c'est moi dans le fond qui a appelé à l'école pour leur dire qu'est-ce qui se passait un petit peu à la maison, puis comment Aurélie agissait, puis comment elle aimait pas ça, puis comment c'était difficile pour elle (...), on s'est rencontré tous ensemble, puis on a trouvé des moyens d'aider Aurélie, puis juste de montrer qu'on communiquait ensemble régulièrement, Aurélie elle savait que dans le fond tout allait se savoir (...) À l'instant qu'il y a quelque chose, bien c'est pour montrer aussi à ma fille qu'on en laissera pas passer. Faut qu'elle sache. Ça la sécurise d'un autre côté de savoir que, à la maison puis à l'école ou à la maison puis avec la travailleuse sociale qu'on a pour la DPJ bien, on fonctionne ensemble » Parent #16

Les motifs de contacts regroupés dans la troisième catégorie sont en lien avec le partage d'informations entre la famille et le milieu scolaire. Ainsi, quelques parents mentionnent communiquer avec les intervenants afin d'obtenir des précisions sur les devoirs et les leçons ou encore, éclaircir des situations survenues à l'école. En outre, la majorité des parents affirment avoir des contacts afin de partager de l'information sur le vécu ou le suivi scolaire de l'enfant.

« Ah bien ça, dans l'agenda, à la nouvelle école, à tous les jours j'ai un compte rendu (...) C'est les professeurs, ou si il va au local de retrait là, il a une feuille écrite puis signée par la direction, par la psychoéducatrice qui est dans la salle, avec le travail qu'y avait à faire, comment il l'a fait puis combien de temps ça a duré. On a un rapport, c'est détaillé. On le sait si ça bien été ou pas, il a pas besoin de nous le dire lui même finalement (rire). » Parent #4

Le tableau IV présente une synthèse des informations au sujet des formes, de la fréquence et des motifs de contacts des parents avec les intervenants scolaires. Le projet de recherche a également cherché à connaître le point de vue des parents sur la place qui leur est accordée dans les prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leur enfant. Ces résultats sont présentés dans la prochaine section.

Tableau IV. Perception des parents sur les formes, la fréquence et les motifs de contacts avec les intervenants scolaires

- **Les contacts formels :**
 - peuvent se dérouler sous forme de:
 - rencontres individuelles ou de groupes planifiées ;
 - rendez-vous téléphoniques ;
 - communications écrites (générales ou personnalisées à la situation de l'enfant).
 - se déroulent de façon ponctuelle

 - **Les contacts informels :**
 - **peuvent prendre part lors :**
 - d'échanges téléphoniques ou par des notes écrites dans l'agenda ;
 - de rencontres non planifiées à l'école ou de l'implication des parents dans les activités scolaires.
 - se déroulent sur une base quotidienne ou hebdomadaire
 - peuvent parfois être difficiles à maintenir

 - **Les motifs des contacts entre les parents et les intervenants scolaires :**
 - améliorer la réponse des parents et des intervenants scolaires aux besoins de l'enfant ;
 - créer ou entretenir des liens avec les intervenants scolaires ;
 - partager des informations entre le milieu familial et le milieu scolaire
-

4.3. La participation des parents dans les prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leur enfant

Questionnés sur leur implication dans les prises de décisions liées au cheminement scolaire de leur enfant, plus de la moitié des parents estiment y prendre part activement. Toutefois, la vision de cette implication est variable selon les parents interrogés et les situations relatées.

Pour certains, participer aux prises de décisions implique d'être invités aux rencontres, d'être informés de la situation de leur enfant et de mettre en application les conseils et les recommandations des intervenants scolaires :

« (...) quand mettons ils nous donnaient des trucs pour les lectures ou pour bien utiliser son crayon, parce qu'avec la motricité fine, il a beaucoup de misère encore. (...) ils décidaient jamais rien sans m'en parler. » Parent #11

Pour d'autres, cette participation passe par le sentiment d'être consultés et considérés dans les prises de décisions :

« (...) on se rencontrait (...) Là, eux autre m'expliquaient ce que eux voulaient faire puis là, si moi j'étais d'accord, leur décision à eux autres se faisait là (...) on s'est quand même bien organisé là quand que je leur disais mes points de vue ou quoi que ce soit, ils avaient l'air quand même à comprendre. Parce qu'eux autres, ils voulaient quand même savoir qu'est-ce qui se passait à la maison tu sais, pour savoir pourquoi qu'elle est comme ça à l'école. Fallait que je leur dise pour qu'ils comprennent un peu la situation de Julie là. » Parent #1

Enfin, plusieurs affirment avoir le sentiment de participer activement aux prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leur enfant. Pour eux, en plus d'être consultés et d'être considérés lors des démarches concernant leur enfant, cette participation passe également par le sentiment d'être entendus.

Un parent rapporte le déroulement d'une rencontre de plan d'intervention et témoigne de la place que le milieu scolaire accorde à son point de vue, ses connaissances et ses préoccupations :

« J'étais contente là, je sais qu'ils sont obligés de faire ça (...) Mais oui, je trouve que ça s'est super bien déroulé. Ils m'ont demandé ce que moi je souhaitais améliorer et tout pour aider Benjamin. (...) j'ai amené ce que moi je travaillais à la maison avec l'autre orthophoniste aussi, puis qu'est-ce qui m'inquiétait plus pour Benjamin puis ils l'ont intégré dans le plan d'intervention puis en même temps, ils m'ont même dit qu'en classe, ils étaient pour essayer de faire la même chose, de porter plus attention à des choses qu'eux autres n'avaient pas remarquées parce qu'ils ne travaillaient pas le langage, mais l'écriture. (...) Puis ils ont essayé de reprendre le petit pareil comme moi je faisais à la maison » Parent #18

Cependant, pour certains parents, l'expérience s'avère plutôt difficile. Ils affirment ne pas avoir été consultés pour la mise en place de suivi spécialisé, le type de classe dans lequel évoluera leur enfant l'année suivante, ou encore le choix d'une intervention impliquant leur participation. Les extraits suivants mettent en lumière ces situations :

« Mais, c'est que des fois, ils ont pris l'initiative avant de nous en parler. Moi, je l'ai su, Amélie elle avait eu déjà deux, trois rencontres. J'ai pas aimé ça parce que je me dis que ici à la maison, ça allait bien, fait que à l'école, je le savais pas là qu'elle avait vraiment ce problème-là. (...) je me suis sentie écartée là, mis à l'écart de mon enfant. C'est comme si moi, je pouvais pas aider. » Parent # 3

« (...) je veux dire, il y avait pas tout le temps des bons accords. C'est parce que moi, quand j'ai su que ma fille change pas d'école à cause qu'elle était, dans le fond, elle retournait en langage deux, (...), je trouvais qu'elle s'était améliorée puis moi je voulais qu'elle change d'école (...) on dirait que c'était déjà décidé. » Parent #2

« (...) parce que quand Léo est suspendu de l'école, maman, il faut qu'elle reste à maison. Elle peut pas aller travailler. » Parent #5

En somme, il émerge des discours des parents que leur satisfaction à l'égard de leurs relations avec les intervenants scolaires est teintée par la place qu'ils perçoivent

occuper dans les prises de décisions concernant le parcours scolaire de leur enfant. Le tableau V présente une synthèse des thèmes identifiés par les parents au sujet des démarches qui favorisent leur participation dans les prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leur enfant. La prochaine section du chapitre présente le point de vue des parents concernant les éléments qui peuvent influencer la qualité de leurs relations avec les intervenants scolaires.

Tableau V. Point de vue des parents sur les démarches qui favorisent leur participation dans les prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leur enfant

Pour les parents interrogés, participer aux prises de décisions signifie :

- être invités aux rencontres par les intervenants scolaires ;
 - être informés par les intervenants scolaires de la situation de leur enfant ;
 - mettre en application les conseils et recommandations des intervenants scolaires;
 - être consultés et considérés dans les prises de décisions ;
 - être entendus lors du partage de leurs points de vue, de leurs connaissances et de leurs préoccupations.
-

4.4. Les éléments qui influencent les relations entre les parents et les intervenants scolaires

Dans cette section du chapitre, l'accent est mis sur les éléments identifiés par les parents comme étant susceptibles d'influencer leurs relations avec les intervenants scolaires. Dans un premier temps, les informations ont été rassemblées en fonction du milieu de vie de l'enfant soit : les éléments appartenant au milieu familial et les éléments appartenant au milieu scolaire. Par la suite, étant donné la présence d'un suivi psychosocial auprès des familles qui participent à la recherche, les parents ont été

questionnés sur le rôle que cet intervenant peut jouer dans leurs relations avec l'école et dans le cheminement scolaire de l'enfant. Finalement, le point de vue des parents concernant le soutien des ressources de la communauté et leur influence sur leurs relations avec les intervenants du milieu scolaire sont aussi abordés.

4.4.1. Les éléments relevant des principaux milieux de vie de l'enfant : le milieu familial et le milieu scolaire

Les témoignages des parents révèlent que leurs relations avec les intervenants scolaires sont influencées par des éléments appartenant aux personnes (les savoirs des parents et des intervenants) et aux milieux dans lesquels ils évoluent (familial et scolaire). Les savoir-être évoqués par les parents renvoient à un ensemble d'attitudes variées qui peuvent être regroupés en schèmes relationnels (Gendreau, 2001). Les savoir-faire font référence aux habiletés de communication, aux connaissances et aux actions des parents ainsi qu'aux compétences professionnelles des intervenants scolaires. Les aspects propres au milieu familial sont liés à aux repères et aux aspirations des parents concernant le milieu scolaire, de même qu'à leur statut socioéconomique. En outre, des parents font référence à des éléments contextuels et structurels du milieu scolaire, telles que les procédures institutionnelles et l'offre de services présente dans le milieu scolaire. Les différents éléments énoncés précédemment sont développés dans les deux prochaines sections de façon distincte, pour le milieu familial et pour le milieu scolaire.

4.4.1.1. Les éléments du milieu familial

L'analyse des entrevues a permis de documenter le point de vue des parents concernant les savoirs du milieu familial qui influencent les relations avec les intervenants scolaires. Les savoir-être présentés font référence aux schèmes relationnels des parents. Les savoir-faire sont de l'ordre des habiletés communicationnelles, des connaissances acquises et des actions qu'ils réalisent dans leurs relations avec le milieu

scolaire. À travers leur discours, les parents s'expriment au sujet de l'appréciation du milieu scolaire envers ces savoirs parentaux.

D'autre part, lors de l'entrevue, les parents ont été invités à partager leur propre vécu scolaire. Pour quelques parents, ces expériences ont une influence sur leur vision du milieu scolaire ainsi que sur les liens qu'ils entretiennent avec ce milieu. Pour ces raisons, ces expériences sont également évoquées. Enfin, un parent témoigne de l'influence de son statut socioéconomique dans ses relations avec les intervenants scolaires.

Les savoir-être des parents

Questionnés sur les éléments qui influencent la qualité des relations avec les intervenants scolaires, plusieurs parents évoquent des attitudes qui découlent des schèmes relationnels de congruence et de disponibilité. Pour un parent, la congruence dans les relations avec les intervenants scolaires se transpose dans l'attitude de transparence dont il fait preuve :

« (...) c'est la transparence. Ça c'est d'être vrai, puis de pas cacher les choses. (...) Qu'est-ce qui peut nuire, c'est de cacher là, tu sais de dire, mettons à chaque matin c'est une corvée pour ma fille de juste aller à l'école, de rien faire avec ça, puis de la laisser aller là-dedans, (...) c'est pas de l'aider là dans le fond (...) c'est important pour elle, ainsi que pour moi, de savoir que peu importe avec les intervenants, bien on est transparents, puis y a pas de mensonges. On va chercher de l'aide si on a de besoin. On est vrai. »

Parent #16

Pour quelques parents, la disponibilité se traduit par une attitude d'ouverture d'esprit envers le milieu scolaire. Ces parents considèrent que lorsque cette attitude fait défaut, elle constitue un obstacle aux relations avec les intervenants scolaires :

« (...) moi je pense que quelqu'un qui a pas d'ouverture d'esprit, c'est difficile, mais c'est parce que je vois pas le monde scolaire comme quelque chose de contraignant, moi tu sais. Au contraire, là, je vois l'avenir là. » Parent #17

« C'est le parent qui est fermé, un parent qui voit l'école négativement (...) c'est sûr que ça fera peut-être pas un bon contact avec l'école là. » Parent #6

Les savoir-faire des parents

Dans leurs propos, les parents présentent des éléments liés à leurs savoir-faire qui influencent la qualité de leurs relations avec les intervenants scolaires. Selon eux, certains de ces savoirs sont perçus positivement par les intervenants alors que d'autres sont moins appréciés ou reconnus par ces derniers.

Ainsi, plusieurs parents soulèvent que leur capacité à coopérer avec les intervenants scolaires (par le biais du travail effectué à la maison avec l'enfant ou encore, par l'appui des décisions prises par les intervenants) est un savoir qui est apprécié par les intervenants scolaires.

« (...) c'est un bon professeur puis elle m'a même dit que dans le travail, elle le voit là que dans ses devoirs, c'est toujours bien fait puis qu'il a de l'aide de la maison. Il a toujours des bons résultats. Puis dans son bulletin, il y'avait aucune note. Tout était beau. C'était un super beau bulletin puis elle avait marqué comme quoi qu'elle avait rien à rajouter puisqu'il avait l'aide de la maison et que c'était toujours à date et bien fait ». Parent # 18

Les parents font également mention de l'influence des habiletés de communication sur la qualité de leurs relations avec les intervenants scolaires. Pour ces parents, c'est en étant à l'écoute et ouverts à communiquer qu'ils favorisent l'établissement de bonnes relations avec ces intervenants :

« Je pense qu'en ayant une bonne écoute et une bonne communication, regarde, ça peut pas faire autrement que bien aller. J'ai toujours été assez ouverte avec les professeurs puis quand il avait quelque chose, de les appeler. Tu sais, je pense qu'il y a toujours moyen de jaser. » Parent #12

Toutefois, selon certains parents interrogés, leur implication dans les démarches scolaires de leur enfant peut être mal comprise ou mal perçue par le milieu scolaire. L'extrait suivant présente un exemple de ce genre de situation :

« Parce que eux ils voyaient que je demandais des services et j'appelais pas seulement eux, j'appelais à la commission scolaire. C'est pas agréable pour un directeur ». Parent #8

Enfin, d'autres parents mentionnent avoir l'impression que leurs savoir-faire ne sont pas reconnus par le milieu scolaire. À cet effet, un parent évoque avoir l'impression que les intervenants scolaires lui attribuent les causes des difficultés de comportement de son enfant :

« (...) c'est comme si on m'aurait attaquée là, comme si ça serait la faute de la mère que Léo se comporte comme ça à l'école là ». Parent #5

Un autre parent indique qu'il aimerait que ses connaissances et son expérience concernant les difficultés et les besoins de son enfant soient reconnues par le milieu scolaire :

*« Puis je parle pas au travers de mon chapeau, parce que c'est pas la première fois que j'ai un enfant comme ça. Ça fait mon troisième. Je connais exactement les symptômes et je sais comment ça fonctionne là. Qu'ils prennent ça en considération! Je suis pas là non plus pour défendre mon garçon, parce que je veux qu'il soit l'enfant roi non plus. Et j'accepte les conséquences quand qu'y agit mal à l'école, puis j'appuie l'école (...) »
Parent #14*

Les aspects propres au milieu familial

Les parents ont été questionnés au sujet de leur expérience scolaire durant leur enfance et du soutien dont ils ont disposé au cours de ce cheminement. À ce sujet, la majorité des parents révèlent avoir vécu une expérience scolaire positive. Toutefois, plusieurs

d'entre eux soulignent la faible participation de leurs parents dans leur parcours scolaire. Un parent propose une explication pour justifier ce manque d'implication :

« Ma mère est jamais montée à l'école pour moi. Fait que oui, elle était là si jamais j'avais un problème avec mes devoirs ou quoi que ce soit là, mais pas, ah mon dieu, elle s'est jamais impliquée comme je m'implique avec mes enfants. Mais dans ce temps-là, c'était normal hein, c'était comme ça aussi. »

Parent #15

Un autre parent souligne que la qualité de son implication actuelle dans le soutien scolaire de son enfant découle de ses expériences comme enfant :

« (...) ils m'aidaient pas à faire mes devoirs ou rien. Je faisais mes devoirs, Je faisais mes affaires. La seule affaire, mon père un moment donné pour les tables de multiplication, il a essayé, il m'a punie pour que je les apprenne. Ma mère m'enfermait dans ma chambre « tu sors pas », puis après l'école c'était « dans ta chambre, va apprendre tes tables » puis ils me les demandaient, puis je les savais juste assez pour quand qu'ils me les posaient puis après je les oubliais (rires) mais tu sais, je les ai jamais appris parce qu'y me forçaient (...) Ce que je fais avec Benjamin moi, c'est que je joue avec lui. Tu sais comme là, il a des mots de dictée à apprendre puis le mot « j'aime », il oublie le « i ». Fait que je chante : « j'apostrophe – a – i – m – e ! ». Après ça il chante ça toute la journée ! (rires). Mais c'est en jouant avec nos enfants. »

Parent 18

Enfin, quelques parents témoignent des expériences scolaires négatives qu'ils ont vécues et des répercussions qu'elles engendrent sur leurs liens actuels avec les intervenants scolaires. Parfois, ces expériences amènent les parents à être réticents envers le soutien offert par ces intervenants. En effet, un parent rapporte vivre des inquiétudes concernant les propositions de changement d'école suggérées par les intervenants scolaires afin de répondre plus adéquatement aux besoins de son enfant. Ayant vécu de grandes difficultés d'apprentissage étant jeune et de nombreux changements d'école, ce parent ne veut pas que son enfant vive les mêmes difficultés:

« (...) j'aimais pas l'école. J'ai arrêté l'école tôt tu sais, je veux dire, le professeur m'expliquait une chose puis le lendemain je m'en souvenais plus. J'étais comme ça moi aussi. Sauf que moi, ça m'a découragé. (...) Ça m'a

inquiété de la faire changer d'école parce que moi j'ai changé d'école souvent puis je l'sais qu'est-ce que c'est ». Parent #1

Un autre parent s'exprime au sujet de son enfance difficile, des multiples placements qu'il a vécus et du manque de soutien scolaire qu'il a ressenti. Pour ce parent, la communication et le travail d'équipe avec l'école sont des moyens qui permettront d'éviter à son enfant de vivre les mêmes difficultés :

« Moi, ça pas bien été là, par rapport à mes nombreux déplacements, mes nombreuses familles d'accueil et puis mes nombreuses affaires qui m'est arrivées dans ma vie. Fait que l'école, j'ai doublé deux fois (...) j'ai pas eu beaucoup de soutien là. (...) J'ai eu beaucoup de difficultés à l'école là tu sais, je manquais beaucoup d'estime de moi, puis j'pense qu'à ce moment-là, d'aide. J'étais pas concentrée parce qu'il se passait tellement de choses dans ma vie là. [Qu'est-ce qui vous aurait aidée justement à l'école?] Bien ça aurait été qu'est-ce que je fais présentement là, la communication. Là toute qu'est-ce qui se passe à la maison, tout ce qui se passe à l'école, bien on se communique (...) l'enfant il le sait (...) qu'il y a un travail d'équipe là, qu'il peut pas nous cacher quoique ce soit. Je pense que c'est vraiment important là. » Parent #16

Ainsi, les expériences scolaires des parents teintent les liens qu'ils entretiennent avec les intervenants qui participent au cheminement éducatif de leur enfant. Toutefois, les conditions de vie actuelles des familles peuvent également influencer les relations entre les parents et les intervenants scolaires.

Bien que la majorité des parents interrogés vivent des difficultés socioéconomiques, un seul parent évoque clairement des liens entre ces difficultés et la qualité de ces relations avec le milieu scolaire. Pour ce parent, l'étiquette de prestataire de la sécurité du revenu, de même que celle de la famille dans laquelle la DPJ est impliquée peuvent affecter la façon dont le milieu scolaire et le milieu familial entretiennent leurs relations :

« (...) c'est sûr là, mon statut a changé. Avant ça, j'étais sur l'aide sociale (...) puis le fait que la DPJ soit chez nous, on dirait qu'on est étiqueté en

partant. Puis, je me sentais comme regardée de haut puis eux autres savaient comment s'y prendre puis que moi finalement, je savais rien, tu sais. Je sais pas si c'est le fait que peut-être que moi, j'avais moins confiance en moi que ça me faisait sentir comme ça, regarde, c'est peut-être juste ma perception qui est comme ça. C'est sûr que là, c'est différent cette année, le fait de travailler, (...) d'être plus autonome puis tout ça, on dirait que même vis-à-vis l'école, je me sens perçue différemment. C'est comme là, je suis prise au sérieux, parce que, écoute, je travaille, j'ai un salaire tu sais. C'est bizarre, j'ai l'impression d'être plus entendu.» Parent #12

4.4.1.2 Les éléments relevant du milieu scolaire.

Les parents se sont exprimés concernant les éléments relevant du milieu scolaire qui peuvent influencer leur satisfaction à l'égard de leurs relations avec les intervenants de ce milieu. Parmi ceux-ci, on retrouve les savoir-être et faire des intervenants envers les parents, mais aussi envers leur enfant. De plus, les parents ont également évoqué des éléments contextuels et structurels du milieu scolaire qui influencent les relations qu'ils ont avec les intervenants scolaires.

Les savoir-être des intervenants envers les parents

Selon plusieurs parents, certaines attitudes des intervenants scolaires ont un effet sur leurs relations. Ces attitudes s'insèrent dans les schèmes relationnels de la disponibilité, de l'empathie et de la considération. Ainsi, pour certains parents, la disponibilité des intervenants scolaires se traduit par une attitude chaleureuse ou encore, par une grande accessibilité. Pour ces parents, la disponibilité des intervenants teinte la satisfaction qu'ils ont de leurs relations. :

« (...) le plus satisfaisant, je dirais avec le professeur, son côté humain (...) chaleureux (...). Puis, à chaque fois que j'étais inquiète ou quelque chose, je lui parlais puis elle me répondait (...) je trouve qu'on était privilégié d'avoir ce professeur-là. » Parent #10

Quelques parents ont aussi soulevé des attitudes appartenant aux intervenants scolaires qui sont associées aux schèmes relationnels de l'empathie et de la considération. Plus précisément, la compréhension (schème relationnel de l'empathie) et le respect (schème relationnel de la considération) figurent parmi les attitudes rapportées par les parents :

« Tu sais, le directeur qui était là l'année passée, un moment donné, j'avais quasiment l'impression que je pouvais être fatigante. Tu sais, il me faisait sentir que regarde, c'était trop là. Regarde, dans le fond, j'étais là pour mon gars (...) [Êtes-vous satisfaites des contacts que vous avez avec le nouveau directeur cette année ?] J'ai eu d'affaire à l'appeler une ou deux fois depuis le début de l'année, pis vraiment, j'ai pas un mot à dire. Y a vraiment pris en considération puis tout ça. » Parent #11

(...) c'est à cause, ils l'ont gratté (...), à la place de m'avertir que ma fille avait du chapeau dans la tête (...) Ça, j'avais pas trop aimé ça y avait eu un peu de conflits puis moi, je trouvais que c'était nono qu'est-ce qu'ils avaient fait. (...) Ils ont manqué un peu comment je pourrais te dire ça, un peu de respect (...) ils auraient pu supposons marquer un mot dans l'agenda ou m'appeler, me dire « madame XXX, mettez-y de l'huile elle a un peu de chapeau dans la tête. » Parent #2

Les savoir-être des intervenants envers les enfants

Certains parents interrogés affirment que le savoir-être des intervenants scolaires envers leur enfant a une incidence sur la qualité de leurs relations. Les attitudes associées à la disponibilité de l'intervenant se retrouvent une fois de plus au cœur du discours de ces parents. Pour eux, il importe que les intervenants scolaires aient une attitude chaleureuse, protectrice et qu'ils fassent preuve de patience avec leur enfant.

« (...) je l'ai remis à sa place disons. (...) la première fois que Benjamin était arrivé dans le gymnase de l'école, il était tout content puis il est allé la voir pour lui dire quelque chose puis elle l'a repoussé ! Fait que en partant tiens ! Bingo ! J'ai dit, non, c'est de valeur mais il l'aimera pas, je le savais dans ma tête mais je lui disais pas parce que je voulais pas qui soit influencé par moi. J'ai fait ben attention pour jamais la caller ou rien parce que les enfants sont souvent influencés par les parents. » Parent 18

« Moi-même je l'ai vue là, c'est une personne souriante, très chaleureuse. C'est peut-être ça. Elle ne se limitait pas juste à donner son cours, mettons. Je veux dire, elle donnait une certaine chaleur. Les enfants se sentaient peut-être protégés avec elle », Parent #10

Par ailleurs, quelques parents évoquent que certains intervenants semblent posséder des affinités naturelles qui favorisent le lien avec l'enfant :

« (...) elle a un petit quelque chose de spéciale qui fait que les enfants l'apprécie, (...) cette femme-là je la trouve super correct. » Parent #7

En plus de ces attitudes relationnelles, les parents ont abordé des éléments liés aux savoir-faire des intervenants scolaires envers les parents et envers les enfants qui peuvent teinter leur perception de la qualité de leurs relations avec ces intervenants.

Les savoir-faire des intervenants envers les parents

Le savoir-faire des intervenants scolaires identifié par les parents fait référence à des éléments associés à des catégories du Référentiel québécois sur les compétences professionnelles de la profession enseignante (2001) soient : l'acte d'enseigner, l'identité professionnelle et le contexte scolaire et social. Il importe de mentionner que les habiletés de communication des intervenants scolaires évoquées par les parents sont intégrées à ces compétences car elles font partie intrinsèque de celles-ci. Dans l'ensemble, la majorité des parents interrogés mentionnent que ce savoir-faire influence leurs satisfactions à l'égard de leurs relations avec les intervenants scolaires.

Plusieurs parents se sont prononcés sur des éléments rattachés aux compétences liées à l'*acte d'enseigner*. Ces compétences sont associées à la capacité des intervenants scolaires 1) d'évaluer la progression de l'enfant, 2) de repérer ses forces, ses difficultés

et d'adapter la progression des apprentissages en fonction de celles-ci, et enfin 3) de communiquer aux parents les attentes du milieu scolaire et les rétroactions concernant le cheminement scolaire de l'enfant.

À cet égard, la qualité des habiletés de communications orales des intervenants scolaires qui permettent de rendre explicites les procédures scolaires, de partager des connaissances, ou encore de fournir des rétroactions concernant le vécu scolaire de l'enfant figurent parmi les éléments rapportés par les parents. Des parents se prononcent sur le sujet:

« Ils m'ont même donné des trucs pour la maison, j'ai trouvé ça vraiment bien (...) je trouvais ça bien qu'ils prennent le temps de m'expliquer comment faire aussi (...) ils m'ont donné des photocopies, c'était génial. Aussi ce qu'il apprenait dans la classe puis pourquoi il l'apprenait comme ça. Ouais, c'était bien ». Parent #10

« (...) souvent c'était lui, pour me prévenir de ce qui venait d'arriver (...) où pour me dire : « je l'ai prévenu, il vous en parlera peut-être pas » (...) Il me tenait très au courant de ce qu'il se passait. (...) ça allait très bien ». Parent #4

Certains parents ont également rapporté que la qualité des interventions effectuées par les intervenants scolaires influence leur satisfaction au sujet de leurs relations. Des éléments comme la prise en compte des forces de l'enfant dans les rétroactions effectuées auprès du parent ou encore le niveau d'expérience professionnelle de l'intervenant teintent l'appréciation des parents au sujet de leurs relations :

« Mais tu sais, on le sait qu'ils sont bien suivis (...) les professeurs ont toujours des beaux petits mots gentils pareil, je le sais que c'est pas des anges, mais tu sais, ils trouvent pleins de belles qualités : « il est souriant, il est participatif ». Puis tu sais, ils viennent pas te voir, comme à l'autre école, elle s'accotait les deux coudes « oufff ! ouain, bien on va en parler là ! ». Eux autres c'est toujours « notre beau p'tit coco ». Parent #15

« Il y avait beaucoup d'inexpérience chez elle (...) elle venait de finir ses études (...) des fois, même elle disait des choses que ça me mettait à douter de ce qu'elle disait, (...) elle me parlait de choses que moi je ne voyais pas, et je me questionnais : « est-ce que c'est vraiment mon enfant qui a ce problème ? » (...) En tout cas, j'aimais pas. » Parent #8

Des parents ont aussi fait mention des compétences associées à l'identité professionnelle des intervenants scolaires. Ces compétences relèvent du savoir-faire éthique et professionnel des intervenants scolaires. Plus particulièrement, 1) la façon dont ils portent attention et soutiennent les parents dans leur démarches et 2) leur capacité de ne pas porter de jugement discriminatoire envers les parents. Ainsi, certains parents soulignent l'importance de l'implication et de la motivation des intervenants dans la réalisation de leurs interventions :

« Puis, ce que j'aime le moins c'est vraiment l'implication des plus hauts comme le directeur dans l'école qui a pas l'air à s'impliquer plus qu'y faut. Il laisse aller, mettons. » Parent #14

D'autres s'expriment concernant l'influence du jugement que les intervenants peuvent avoir à leur égard :

« (...) on s'est senti épaulé là (...) puis ils nous jugeaient pas non plus. C'est qu'à un moment donné, on a eu un problème, puis on a manqué de sous, fait que ils nous ont aidé à pouvoir payer un petit peu plus tard. Donc y ont pris Amélie quand même là, au service de garde. Elle l'a pas dit à tout l'monde. » Parent #3

Enfin, les parents ont aussi soulevé que des éléments de compétences des intervenants scolaires dans leurs interventions en contexte scolaire et social influencent la qualité de leurs relations. Ces compétences traitent de la capacité des intervenants scolaires à coopérer avec les parents et les ressources de la communauté dans le but de soutenir les enfants dans leur cheminement scolaire.

Parmi les compétences de coopération, les parents soulignent l'importance des habiletés de communication interpersonnelles des intervenants. Un parent témoigne du manque de communication de certains intervenants scolaires :

« (...) la communication n'était pas assez continue. L'intervention, ils la faisaient à l'intérieur de l'école. Ok, jamais ils m'ont appelée (...) c'était toujours moi que j'appelais pour voir comment il allait. » Parent #8

Un autre parent s'exprime au sujet de l'écoute et de l'ouverture à communiquer d'un intervenant scolaire:

« (...) très ouvert comme conversation, y a toujours très bien répondu à mes questions (...) l'ouverture qu'il a avec les parents, son écoute envers tout le monde ». Parent #4

Le soutien offert par les intervenants scolaires et le travail en équipe figurent aussi dans les éléments rapportés par les parents. Alors que certains apprécient cette coopération, d'autres se sentent coincés par les interventions dans lesquelles leur participation est imposée. Les deux extraits de verbatim suivants présentent ces deux réalités :

« (...) quand mon père est décédé au mois de décembre, on est descendu chez ma mère. (...) Bien le professeur sait que je tiens bien gros à ce que Benjamin ait tous ses travaux qui soient fait. (...) elle lui a fait faire durant la semaine dans la classe. (...) j pense qu'elle sait que moi, c'est bien important pour moi. » Parent #18

« (...) ils me demandaient d'aller le porter le matin, d'aller le rechercher le midi, de le faire dîner chez nous, de le ramener le midi, de retourner le chercher le soir (...), c'est parce que, ça pas de bon sens (...) puis à toutes les fois qu'il y avait quelque chose à l'école, au lieu de lui faire faire un retrait bien c'était tout de suite aller à la maison ». Parent #15

Parmi les parents qui ont abordé les compétences liées au travail en équipe, un parent exprime sa satisfaction concernant les démarches effectuées par les intervenants

scolaires avec les ressources de la communauté qui participent à la réponse aux besoins de son enfant :

« C'est eux qui m'appellent, pas moi comme dans l'autre école! L'ergothérapeute m'a téléphoné parce qu'elle sait que je j'amène Justin en dehors de l'école voir un autre orthophoniste (...), je sais qu'elle s'est mis en communication, même aujourd'hui j'ai parlé à l'ergothérapeute de (nom de l'organisme). Il m'a dit qu'il a reçu un appel de l'ergothérapeute de l'école. Ça veut dire qu'ils sont là ! Ils sont en train de vouloir savoir! (...).»

Parent #8

Les savoir-faire des intervenants envers les enfants

Pour la majorité des parents de l'étude, le savoir-faire des intervenants scolaires envers leur enfant affecte grandement leur point de vue au sujet de la qualité de leurs relations. Pour ces parents, le savoir-faire de ces intervenants renvoie aux compétences associées à leur identité professionnelle et aux interventions en contexte scolaire et social.

Ainsi, l'implication et la motivation des intervenants scolaires dans leurs actions auprès des enfants ont été rapportées par des parents comme un élément d'influence sur leurs relations avec ces intervenants:

« Elle aime pas s'acharner sur un enfant. Quand qu'elle n'est pas capable, elle décroche. (...) elle a pris 4 élèves comme ça dans la classe, dont ma fille, qu'elle a décidé à 4 semaines de la fin de l'année, qu'elle les mettait en retrait dans classe parce qu'elle avait mis trop d'énergie sur eux autres pour leur faire comprendre qu'il y a rien qui rentre dans leur tête, fait que là, elle était tannée, elle voulait passer du bon temps le restant de l'année avec les autres qui comprenaient ce qu'elle disait. Fait que je suis venue noire là. »

Parent #4

D'autres parents mentionnent que la façon dont les intervenants perçoivent leur enfant influence leurs relations. Pour eux, lorsque les intervenants portent des

jugements sur les capacités de leur enfant ou apposent une étiquette à ce dernier, la qualité de leurs relations en est altérée.

« (...) assez difficile. Disons qu'elle est dure à décrire, mais non, disons qu'on se limitait là au minimum, parce qu'elle était souvent après Sébastien. » Parent #12

« (...) même, une fois elle m'a dit « peut-être que Justin va jamais à l'Université » (...) et j'ai, ha ! allons nous voir (...) parce que je vois quand même un enfant normal, et qui peut bien le faire, n'importe qui peut le faire, mais ça dépend de l'entourage, si elle est déjà en train de me dire qu'il peut pas y aller, vous voyez la mentalité (...) Parent #8

Toujours en lien avec le savoir-faire auprès des enfants, les compétences professionnelles des intervenants scolaires en contexte scolaire et social occupent une grande place dans le discours des parents.. En effet, l'analyse des verbatims révèle que la qualité des interventions réalisées par les intervenants scolaires pour répondre aux besoins cognitifs, physiques, socioaffectifs et de santé des enfants affecte la satisfaction des parents à l'égard de leurs relations. Ainsi, pour la majorité des parents interrogés, compte tenu des besoins particuliers de leur enfant, la réponse des intervenants à ces besoins est une condition *sine qua non* à l'appréciation de leurs relations.

La réponse des intervenants scolaires aux besoins cognitifs des enfants est soulevée par quelques parents. Alors que certains d'entre eux apprécient les actions mises en place pour favoriser de meilleurs apprentissages pour leur enfant, d'autres allèguent que les interventions ne permettent pas à ce dernier de développer son plein potentiel.

« Elle a voulu lui donner ses chances parce qu'elle savait qu'il y avait des étapes dans l'année où est-ce que la compréhension avait pas été numéro un. À cause de ce qui vivait là (...) je pense qu'elle comprenait là que certains enfants peuvent avoir des difficultés au niveau de la famille puis que, à un moment donné, ça se reflète dans son cheminement à l'école. Puis c'est là où j'avais une bonne compréhension de sa part, elle semblait assez bien comprendre les implications de ce que ça avait pu donner sur l'enfant. » Parent #17

« Y a eu des fois des conflits un petit peu avec le professeur. (...) C'est à cause, elle apprenait tout le temps la même affaire à longueur de semaine. (...) Moi j'ai dit : « changer des affaires parce qu'on trouve qu'elle avance pas. » Parent #2

Certains parents évoquent que la qualité de la réponse des intervenants scolaires aux besoins physiques de leur enfant influence leur satisfaction à l'égard de leurs relations avec ces intervenants. En effet, ces parents affirment leur mécontentement envers le choix des interventions mises en place par ces intervenants. Pour eux, les interventions visent à contrôler les comportements négatifs de leurs enfants et ne font qu'exacerber ceux-ci, car elles ne tiennent pas compte de ses besoins physiques particuliers:

« (...) parce que là c'était rendu à la fin de l'année s'il bousculait un ami ou quelque chose comme ça, on l'empêchait d'aller à la récréation. (...) fait que quand il revenait en classe, y était deux fois plus agressif (...) C'est pas une façon de le punir, c'est encore pire là ! (...) Ou il sortait dehors pour la récréation mais fallait qu'il reste assis à côté de la surveillante. Fait que il pouvait pas se dépenser (...) j'ai dit « regarde, il a besoin de bouger (...) on me disait que dans le fond, fallait qu'il ait une conséquence pour ces actes. Bien je dirais que c'est peut-être pas la meilleure conséquence à lui donner ». Parent #12

« (...) c'était rendu aux récréations, pour pas qu'il aille faire la chicane avec les autres enfants, ils avaient mis une petite corde jaune à terre puis ils lui donnaient un jouet : « puis tu t'assis là, puis tu bouges pas, puis t'as pas le droit de dépasser la corde ». C'était rendu pathétique, ça avait pu de bon sens. Puis tu sais, ils ont pas besoin de tout ça. C'est pas un enfant agressif à aller frapper les autres amis ou quoi que ce soit là, c'est juste parce qu'eux autres, ils voulaient s'enlever de dans tête d'être obligé de le surveiller. » Parent #15

Les parents se sont aussi prononcés sur la qualité de la réponse des intervenants scolaires aux besoins socioaffectifs de leurs enfants. Ainsi, certains évoquent leur degré de satisfaction à l'égard de la capacité des intervenants scolaires à offrir un encadrement qui favorise une meilleure gestion des comportements et des émotions

de leur enfant. Pour ces parents, un manque de souplesse, de renforcement ou de cohérence est un obstacle à la réponse aux besoins socioaffectifs de leur enfant.

« (...) nuire à des relations, c'est toujours mettre Léo en punition, il va jamais à des sorties de l'école. Aucune sortie. Il reste toujours au service de garde. Ils l'amènent jamais à cause de son comportement (...). Je leur fait pas confiance. Je pense que depuis qu'il va à s't'école là, il a fait une sortie une fois avec le service de garde (...) ça avait bien été, il a été gentil, il a dormi dans l'autobus ». Parent #5

« (...) les deux étaient dans la même classe, les deux étaient assis un à côté de l'autre. Elle disait « ça pas de bon sens ». Bien oui, mais tu les mets dans le fond à gauche complètement le plus loin possible de ton bureau puis tu mets les deux un à côté de l'autre. C'est sûr qui en a un qui va copier sur l'autre, ils vont jouer ensemble là tu sais, tu as pas pensé trop loin là. » Parent #15

Considérant les difficultés vécues par leur enfant, des parents font état de l'importance qu'ils accordent à la réponse offerte par les intervenants scolaires aux besoins de sécurité ou d'estime de leur enfant. Ainsi, selon les parents interrogés, c'est en offrant un soutien particulier et constant à l'enfant, en le valorisant ou en l'encourageant dans ses démarches académiques que les intervenants répondent aux besoins socioaffectifs de leur enfant.

« (...) vraiment c'était une accompagnatrice pour lui. Ha, ça j'ai adoré ! Justin à ce moment-là, avait besoin d'attachement, de se sentir sécurisée, parce que lui, il a vécu beaucoup d'insécurité et ça c'était normal, sa vie était pas mal bouleversée, mais il s'est beaucoup attaché à son accompagnatrice et moi-même (...) elle m'appelait pour me dire comment allait Justin dans l'école, même elle me parlait des autres intervenants (...) même elle sentait que eux, ils culpabilisaient trop Justin. Elle prenait la part de Justin ». Parent #8

« Je suis très satisfait de sa professeure, elle a l'air à s'impliquer beaucoup avec Sébastien, étant donné qu'elle y va vraiment avec ses forces, pour l'encourager, pour essayer de l'aider dans les démarches. » Parent #14

Pour des parents, la façon dont les intervenants scolaires répondent aux besoins de santé de leur enfant influence la qualité de leur relation avec les intervenants scolaires.

L'attention portée par une intervenante scolaire aux particularités de santé de son enfant rassure un parent :

« Sauf que, celle du midi là, on appréciait tout ce qu'elle a pu faire. Amélie est allergique aux arachides, donc ils ont fait attention pour que pour pas que ma fille soit en contact direct avec (...). » Parent #3

Un autre parent souligne son insatisfaction envers le manque de savoir-faire d'une intervenante concernant la condition de son enfant et des moyens de compenser les déficits qui y sont associés. En outre, le non-respect du dosage de la médication par l'intervenante se traduit par une insatisfaction sans équivoque du parent au sujet de sa relation avec cette intervenante.

« (...) c'est sa prof, elle le proclame, tout haut là, comme quoi ça prend une médication, et puis ça y prend plus fort! Fait que c'est quand qu'elle a commencé à parler d'une médication plus forte que là le ton a commencé à monter là (...) aussitôt qu'il arrive une petite affaire, bien c'est à cause de la médication. (...) mais pour elle, c'est jamais assez! Et le pot de pilules, il est à l'école, puis y a des fois, elle en donnait deux ou trois par jour jusqu'à temps qu'on s'en rende compte, puis qu'on dise là : « une pilule par jour that's it là! (...) » Parent #19

Les éléments contextuels et structurels du milieu scolaire

Il émerge du discours de certains parents que des éléments contextuels et structurels liés au milieu scolaire peuvent influencer la qualité des relations qu'ils entretiennent avec les intervenants de ce milieu. Ainsi, des parents mentionnent que le mandat de l'établissement scolaire (ex : école régulière ou école spécialisée) et les procédures institutionnelles peuvent affecter la réponse aux besoins particuliers de leur enfant. Pour un parent, les procédures institutionnelles du Réseau de l'Éducation et son influence sur l'offre de service de l'école affectent la qualité de la réponse aux besoins particuliers de son enfant et par ricochet, la qualité des relations avec les intervenants scolaires de ce milieu.

« Qu'est-ce qu'ils ont fait à ce moment-là ? Parce que Justin avait eu l'intervenant pour lui (...) Ils commençaient à partager l'intervenant avec les autres enfants pour aider l'enseignant à mener la classe vous voyez. Et vraiment à ce moment-là, la commission scolaire payait ce service-là pour Justin. Et un moment donné la directrice m'a dit que la commission scolaire veut pas payer le service (...) c'est cette lutte là qu'ils ont voulu que moi je sorte Justin de là-dedans vous voyez (...) il avait tous les services, mais ils avaient pas les subventions du gouvernement vous voyez, c'est parce que Justin avait pas les cotes et moi je voulais pas mettre les cotes. Pour eux, c'est pas rentable, ils préfèrent avoir un enfant qui soit coté et que ça rentre la subvention pour eux, c'est ça l'affaire. » Parent #8

Le témoignage d'un autre parent démontre l'influence du mandat de l'école sur son appréciation de ce milieu. Pour ce parent, la différence d'approches et de ressources, entre l'école régulière et l'école spécialisée, teinte son appréciation des interventions réalisées par les intervenants scolaires de ces milieux :

« (...) dans une école normale sont « stickés » à faire les travaux qu'il y a à faire en troisième année. Tandis que lui, si il pouvait avancer plus, ils vont lui fournir plus de travaux (...) Puis les groupes sont déjà un petit peu plus petits. Y a un local de retrait, fait que au lieu d'être retourné toujours à la maison (...) Ça le fait réfléchir sur ce qu'il a fait à l'école vu qu'ici ça marchait pas, ce que l'école régulière faisait toujours, il était toujours rendu chez nous. Bien oui c'est parce que là, un moment donné, la madame elle a autre chose à faire que de passer son après-midi au bout de la table à faire faire des travaux que le professeur à pas faite faire (...) Fait que c'est ça, la prise de conscience se fait vraiment envers l'enfant (...) pis eux autres misent beaucoup, vu qu'ils ont beaucoup d'hyperactifs, sur l'éducation physique (...). Parent #15

Le tableau VI présente une synthèse du point de vue des parents sur les éléments qui influencent leurs relations avec les intervenants scolaires. Dans la prochaine section, le rôle que l'intervenant social et les ressources de la communauté ont occupés dans le cheminement scolaire de l'enfant sont présentés.

Tableau VI. Point de vue des parents sur les éléments qui influencent leurs relations avec les intervenants scolaires

Éléments appartenant au milieu familial sont:

...liés aux savoir-être des parents :

- capacité des parents à :
 - faire preuve de congruence (transparence) et de disponibilité (ouverture d'esprit) envers les intervenants scolaire et l'école;

...liés aux savoir-faire des parents :

- capacité des parents à :
 - coopérer avec les intervenants scolaires;
 - être à l'écoute et ouverts à communiquer avec les intervenants scolaires;
- l'implication parentale qui peut être parfois mal perçue ou mal comprise par les intervenants scolaires;
- l'absence de reconnaissance par les intervenants scolaires des savoir-faire des parents;

...liés aux repères et aux aspirations parentales à l'égard du milieu scolaire :

- l'influence de l'expérience scolaire des parents sur leur implication actuelle dans le parcours scolaire de leur enfant et dans les liens qu'ils entretiennent avec les intervenants scolaires ;

...liés au statut socioéconomique du parent et au stigma DPJ :

- l'influence du statut social du parent sur ses relations avec les intervenants scolaires.

Éléments appartenant au milieu scolaire sont:

...liés aux savoir-être des intervenants scolaires :

- **envers les parents :**
 - faire preuve de disponibilité (attitude chaleureuse et accessibilité), d'empathie (compréhension) et de considération (respect);
- **envers les enfants :**
 - faire preuve de disponibilité (attitude chaleureuse, protectrice et patiente) et posséder des affinités naturelles qui favorisent le lien avec l'enfant;

...liés aux savoir-faire des intervenants scolaires :

- **envers les parents :**
 - démontrer des compétences associées à l'acte d'enseigner (évaluer la progression de l'enfant en adaptant la progression des apprentissages à ses forces et ses difficultés ainsi que communiquer avec les parents au sujet du cheminement de l'enfant et des attentes du milieu scolaire);
 - posséder des compétences associées à l'identité professionnelle (faire preuve de savoir-faire éthique et professionnel envers les parents);
 - faire preuve de compétences associées aux interventions en contexte scolaire et social (coopérer avec les parents et les ressources de la communauté);
- **envers les enfants :**
 - avoir des compétences associées à l'identité professionnelle (s'impliquer et être motivé (ou non) dans leur travail auprès des enfants, poser un jugement sur les capacités de l'enfant);
 - démontrer des compétences associées aux interventions en contexte scolaire et social (adapter les interventions aux besoins et caractéristiques des enfants à besoins particuliers);

...liés aux éléments contextuels et structurels du milieu scolaire :

- l'influence du mandat de l'établissement (école régulière ou spécialisée) sur l'approche employée par les intervenants scolaires ;
 - l'influence des procédures institutionnelles du Réseau de l'Éducation sur l'offre de services disponible pour répondre aux besoins de l'enfant..
-

4.5. Le rôle de l'intervenant social et des ressources de la communauté dans la relation famille-école

Les parents ont été invités à élaborer sur les rôles de leur intervenant social dans le cheminement scolaire de leur enfant et dans leurs relations avec les intervenants scolaires. De plus, à travers leurs discours, des parents révèlent que des ressources de la communauté ont également joué un rôle dans les démarches associées au cheminement scolaire de leur enfant ainsi que dans les relations avec les

intervenants du milieu scolaire. Cette section présente la vision des parents au sujet de ces rôles et le tableau VII présente une synthèse de ces résultats.

4.5.1. Le rôle du travailleur social

Lors de l'entretien, les parents ont été questionnés concernant le rôle que leur intervenant social occupe dans le cheminement scolaire de l'enfant ainsi que dans leurs liens avec l'école. Toutefois, l'influence de ce rôle sur la qualité des relations du parent avec les intervenants scolaires n'a pas été explorée.

De façon générale, le discours des parents informe des différences de rôles attribuables en partie au contexte d'intervention qui entoure le suivi psychosocial. Autrement dites parents qui reçoivent des services d'un intervenant provenant du CSSS et ceux dont l'intervenant relève d'un CJ présentent des points de vue différents concernant les rôles que cet intervenant occupe dans le cheminement scolaire de l'enfant.

La plupart des parents recevant des services du CSSS indiquent que le suivi familial a été mis en place dans le but d'obtenir un soutien dans leurs difficultés familiales, ou encore dans l'identification des difficultés scolaires de leur enfant et des moyens pour y répondre. Pour certains de ces parents, la pertinence du suivi familial offert par l'intervenant social est remise en question car ils perçoivent que cette forme d'aide ne répond pas aux besoins scolaires de leurs enfants.

« (...) c'était plus pour savoir pourquoi qu'elle est comme ça, pourquoi qu'elle fait ça, tu sais, elle essayait de comprendre (...) pourquoi qu'elle fait ça, pourquoi qu'elle veut pas travailler à l'école tout ça. Eux-autres pensaient que j'avais des problèmes à la maison, ils essayaient de savoir quand même ma vie là. (...) elle me l'a demandé si je voulais avoir d'autres suivis, mais ça j'ai trouvé que ça aidait pas parce que je trouve que c'est vraiment embarquer dans ta vie personnelle ». Parent #1

« (...) mais là, il voulait pas aller là parce qu'il posait des questions avec son père. Il voulait pas parler (...) puis un moment donné, c'était comme si

c'était les parents qui sont la cause de ça. Ça m'a fâchée. J'ai arrêté ça (...) c'était toujours la même affaire (...) Léo était rendu qu'il était nerveux puis il claquait des yeux puis il y avait trop de monde sur lui. » Parent # 5

De leur côté, la majorité des parents qui ont un suivi au CJ rapportent que le rôle de l'intervenant social en lien avec le cheminement scolaire de leur enfant se résume principalement à un rôle de surveillance. Selon les dires de ces parents, les intervenants sociaux vérifient que l'enfant possède tout ce dont il a besoin pour l'école (vêtements, effets scolaires, repas) et que le parent remplisse bien son rôle éducatif. Certains parents ajoutent que ces intervenants rencontrent parfois les intervenants scolaires afin de connaître l'évolution scolaire de l'enfant.

Ainsi, pour la majorité des parents interrogés, l'intervenant social ne participe pas au cheminement scolaire de l'enfant et en l'occurrence, n'influence pas leurs relations avec les intervenants scolaires. Or, pour certains parents ayant des suivis de l'une ou l'autre des institutions précédemment nommées, l'intervenant social est perçu comme une source de soutien sur laquelle ils peuvent compter dans les démarches scolaires. Selon les parents, ces intervenants peuvent effectuer des pressions pour accélérer les évaluations des besoins de l'enfant, accompagner les parents dans les démarches visant la mise en place des services spécialisés, ou encore organiser de rencontres avec les intervenants scolaires et les ressources de la communauté qui soutiennent l'enfant et sa famille.

« (...) j' lui en avais fait part là de la difficulté que j'avais à obtenir des résultats vis-à-vis de l'école. Lui y a décidé pour me donner un coup de pouce, d'appeler, puis de les rencontrer (...) essayer de faire un peu de pression pour faire bouger les choses. » Parent #14

« J'avais pas énormément de poids là finalement. Parce que il y a pleins d'affaires que je leurs avais dis puis finalement, si la TS, l'intervenante aurait pas poussé un peu plus, ça se serait pas fait. J'avais pas l'impression d'avoir du poids. Ma phrase préférée quand j'étais à l'ancienne école c'était : « C'est pas grave, c'est juste moi la mère » (...). » Parent #15

4.5.2. Le rôle des ressources de la communauté

Au cours de l'entretien, certains parents ont souligné la présence de ressources de la communauté qui ont eu une influence dans les démarches liées au cheminement scolaire de l'enfant. Ces parents rapportent avoir eu recours à ces ressources afin de faire pression ou encore, obtenir une évaluation pour leur enfant dans le but de favoriser la mise en place d'interventions appropriées par les intervenants du milieu scolaire.

« Parce que mon médecin allait leur pousser elle me rappelait, elle me disait : « bon bien regarde, y as-tu des développements ? » Je disais : « non ». Elle rappelait encore à l'école. Elle aussi de son côté regarde, elle a poussé. Elle a demandé pour qu'au moins, il puisse passer, ce qu'ils appellent le « Conners » (...). » Parent #12

Pour des parents, les intervenants de ces ressources ont aussi tenu un *rôle-conseil* dans les démarches avec le milieu scolaire en conseillant le parent sur les décisions à prendre concernant le cheminement scolaire de l'enfant :

« (...) j'avais avec moi ma conseillère personnelle qui venait de XXX(nom de l'organisme). C'est elle qui m'a épaulée beaucoup et qui a parlé au nom de moi à tous et qui elle demandait des questions (...) parce qu'elle connaît les droits et les besoins de l'enfant, et si c'est bien ou non. Ils m'ont demandé : « est-ce que vous êtes d'accord ? » Et ma conseillère m'a recommandé, après qu'elle ait entendu parler toutes les personnes (...), qu'on devrait plutôt travailler ça : le trouble de l'apprentissage et à ce moment-là l'école qui peut le mieux répondre à ça c'est l'école XXX(nom de l'école). » Parent #8

Ce parent souligne qu'un autre intervenant de cette ressource de la communauté a occupé un rôle d'informateur-clé en allant observer l'enfant en classe et en l'informant du vécu scolaire de son enfant. Pour ce parent, cette observation a permis de constater le manque de ressources du milieu scolaire pour venir en aide à son enfant. Toutefois, cette pratique initiée par la mère n'a pas été appréciée par les intervenants du milieu scolaire :

« (...) c'est pour ça aussi que l'école n'a pas aimé ça que moi je sois là parce que, j'avais demandé que l'intervenant de (XXX nom de l'organisme) qui

faisait la thérapie à Justin soit là en classe (...) Mais normalement la directrice ne veut pas mettre une intervenante. Et c'est pour ça que eux ils voulaient plus que je sois là parce que moi je demandais que l'intervenante soit là. »
Parent #8

Tableau VII. Point de vue des parents sur le rôle de l'intervenant social et des ressources de la communauté dans le cheminement scolaire de leur enfant

L'intervenant social peut :

- effectuer des pressions auprès du milieu scolaire pour accélérer les démarches visant à répondre aux besoins de l'enfant;
- accompagner les parents dans les démarches pour la mise en place de services spécialisés;
- organiser des rencontres avec les intervenants scolaires et les ressources de la communauté.

Les ressources de la communauté peuvent :

- effectuer des pressions auprès du milieu scolaire pour accélérer les démarches visant à répondre aux besoins de l'enfant;
- évaluer l'enfant pour favoriser la mise en place d'interventions appropriées par les intervenants scolaires;
- offrir des conseils aux parents sur les décisions à prendre concernant le cheminement scolaire de l'enfant;
- être un informateur clé du vécu scolaire de l'enfant lors de séances d'observations en classe.

Pour conclure, les résultats de cette étude soulèvent les différences de points de vue des parents quant à la définition des rôles éducatifs, la place qui leur est accordée dans les prises de décision liées au cheminement scolaire de leur enfant et les éléments qui influencent leurs relations avec les intervenants scolaires. Ils mettent également en lumière l'importance que les parents accordent à la réponse du milieu scolaire et de ses intervenants aux besoins de leur enfant. Dans le prochain chapitre, la synergie présente entre les éléments se rattachant à la participation des parents dans les prises de

décisions, la qualité de leurs relations avec les intervenants scolaires et la réponse aux besoins de leur enfant sera abordée.

Chapitre 5. Discussion

L'objectif de ce mémoire visait à connaître le point de vue des parents vivant en contexte de vulnérabilité concernant leurs relations avec les intervenants scolaires qui accompagnent leur enfant. L'analyse des résultats permet de dégager des éléments qui, selon les parents, contribuent ou nuisent à leur satisfaction à l'égard de ces relations. Ces éléments se rattachent à trois dimensions : 1) la place que les parents occupent dans les prises de décisions, 2) la qualité de la relation et 3) la réponse aux besoins de leurs enfants. Les résultats mettent également en lumière le fait que ces trois dimensions s'influencent les unes les autres.

Dans cette discussion, les résultats concernant, d'une part, la participation des parents aux prises de décisions et d'autre part, la réponse aux besoins des enfants sont analysés à la lumière de l'ancrage théorique de cette étude, soit le cadre d'analyse des besoins de l'enfant, l'approche bioécologique et l'approche participative. Ces résultats sont également mis en parallèle avec des écrits qui se sont penchés sur la problématique des relations parents-intervenants scolaires. Intimement reliée à ces deux dimensions, la qualité de la relation sera abordée tout au long de ce chapitre. Enfin, les limites de cette recherche seront exposées à la fin de ce chapitre.

5.1. La participation des parents aux prises de décisions concernant le cheminement scolaire de l'enfant.

Les parents interrogés ont un point de vue très hétérogène, voire contrastant, au sujet de leur implication dans les prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leur enfant. Alors que certains se sentent exclus du processus décisionnel, d'autres affirment y prendre part activement. Ces contrastes font écho aux résultats de travaux empiriques qui ont abordé le sujet (Crawford & Simonoff, 2003; Cyr, Legros, & Lalonde, 2002; Garriott, Wandry, & Snyder, 2001; Paquin & Drolet, 2006) et mettent

en lumière l'importance d'identifier les éléments qui influencent l'espace décisionnel des parents.

Dans le cadre de la première partie de cette discussion, la participation des parents au processus décisionnel scolaire sera analysée à l'aide des quatre dimensions proposées par Christenson et Sheridan (2001) : Approche, Attitudes, Atmosphère et Action. Selon Deslandes (2010), qui s'est penchée sur les conditions gagnantes à la réussite des partenariats école-famille-communauté, ces « quatre ingrédients humains essentiels » contribuent à l'atteinte d'une relation partenariale entre ces milieux. Ce partenariat correspond à un niveau de collaboration qui repose sur des relations égalitaires et un partage de pouvoir entre les acteurs (Larivée, 2013). Ainsi, dans un premier temps, la façon dont ces 4 « A » influencent le niveau de participation des parents et en l'occurrence, le degré de collaboration présent dans le mésosystème famille-école sera discutée. Dans un deuxième temps, le rôle de médiation que l'intervenant social peut occuper dans le cadre des relations entre les parents et les intervenants scolaires sera abordé.

5.1.1. Une « A »pproche qui fait toute la différence

Les résultats de l'étude suggèrent que la vision des parents et des intervenants scolaires à l'égard des rôles respectifs et des liens qui les unissent teinte leur dynamique relationnelle. En effet, le discours des parents révèle que certains d'entre eux, ainsi que des intervenants scolaires avec lesquels ils entretiennent des liens semblent adhérer à une perspective *institutionnelle* dans laquelle l'expertise des intervenants scolaires prime sur celle des parents. Selon Smrekar et Cohen-Vogel (2001), ce mode de pensée entraîne des relations de type « fournisseur – récepteur » dans lesquelles des interactions structurées délimitent les communications entre les deux milieux. Dans ce type d'approche, les parents sont invités à « participer » au cheminement scolaire de leur

enfant selon un cadre scolaire bien défini, évacuant du même coup la valeur ajoutée des savoirs et des expériences du milieu familial.

À l'inverse, les parents interrogés rapportent également des attitudes et des actions qui découlent d'une approche plus *participative*, telle que définie par Lacharité (2009). Leurs témoignages illustrent une relation dans laquelle les intervenants scolaires et les parents joignent leurs savoirs, leurs vécus (familial et institutionnel) et leurs actions dans la réponse aux besoins éducatifs de l'enfant. Certains parents rapportent avoir le sentiment d'être consultés, considérés et entendus par les intervenants scolaires. Ainsi, l'importance accordée à leur point de vue, leurs connaissances et leurs préoccupations fait en sorte qu'ils se sentent reconnus comme des acteurs essentiels dans la réponse aux besoins de leur enfant.

En conséquence, ces cadres de références (institutionnel ou participatif) amènent les parents et les intervenants à adhérer à une posture relationnelle qui se reflète dans leurs attitudes et leurs actions (Madsen, 2007). Par ailleurs, l'analyse des propos des parents suggère que ces postures peuvent prendre leurs sources dans les expériences et les contextes de vie passés ou actuels des parents telles que leur histoire scolaire, les valeurs culturelles dans lesquelles ils ont évolué ou encore, leur statut socioéconomique. Ces expériences peuvent façonner leurs définitions des rôles éducatifs qu'ils partagent avec l'école et en l'occurrence, les rôles décisionnels concernant le cheminement scolaire de l'enfant.

L'expérience éducative des parents semble influencer leur vision concernant la répartition des rôles qu'ils partagent avec le milieu scolaire dans l'éducation de leur enfant (Crozier, 1999). En effet, ces repères guident les parents dans leur définition du degré de relation qu'ils croient devoir entretenir avec les intervenants scolaires. Par exemple, des parents interrogés ont fait état de l'influence de leur enfance et de leur expérience scolaire difficile (ex : placements multiples, difficultés familiales, absence de

soutien, mauvaise communication entre le milieu familial et l'école, etc.) sur leur relation avec les intervenants du milieu scolaire de leur enfant. L'analyse de leurs propos révèle que ces situations adverses peuvent amener des visions très différentes des rôles éducatifs qu'ils partagent avec les intervenants scolaires. Certains parents vont chercher à mettre en place des relations avec les intervenants scolaires afin d'encadrer, de sécuriser et de soutenir leur enfant. D'autres optent pour un rôle plus « protecteur » envers leur enfant qui se traduit par une posture de méfiance à l'égard de l'encadrement et du soutien proposé par les intervenants scolaires. D'autres éléments influencent également la posture adoptée par les parents dans leurs relations avec les intervenants scolaires, notamment les valeurs et normes culturelles des pays dans lesquels ils ont effectué leur cheminement scolaire.

L'analyse des résultats révèle que les valeurs et les normes culturelles dans lesquelles les parents ont évolué peuvent teinter leur vision du partage des rôles éducatifs et du degré de relation qui doit exister entre eux et les intervenants scolaires qui accompagnent leur enfant. Par exemple, dans un contexte d'immigration, on peut observer des différences marquées entre les normes et les valeurs des pays d'origine et celles du pays d'adoption des parents. À ce propos, certaines normes culturelles entretiennent une séparation nette entre le milieu familial et le milieu scolaire dans l'éducation des enfants (Mapp, 2003). Dans ces cultures, l'expertise des intervenants scolaires en termes d'éducation prédomine sur les savoirs parentaux. Toutefois, il appartient aux parents de développer chez leurs enfants le respect des valeurs liées à l'éducation et des intervenants scolaires qui œuvrent auprès d'eux. À l'inverse, selon les résultats de la présente étude et de ceux de Smekar et Cohen-Vogel (2001), les normes et les valeurs véhiculées dans certains pays encouragent une co-éducation que l'on pourrait qualifier de « fusionnelle », se traduisant par une absence de frontière entre les milieux scolaires et familiaux. Dans ce contexte culturel, les intervenants scolaires et les parents interviennent tour à tour sur des situations éducatives qui peuvent se dérouler dans l'un ou l'autre de ces milieux de vie de l'enfant. Les résultats révèlent que cette

volonté de participer à une co-éducation peut amener des frictions entre le parent et les intervenants scolaires : d'un côté, les intervenants scolaires peuvent ressentir que le désir d'implication scolaire du parent est intrusif, de l'autre, le parent peut penser que les intervenants scolaires l'empêche de s'impliquer dans le vécu éducatif de son enfant.

Par conséquent, les différences de normes et de valeurs culturelles dans lesquelles les parents ont grandi teintent leurs perceptions concernant la place qu'ils doivent occuper dans les prises de décisions à l'égard du cheminement scolaire de leur enfant. Outre ces expériences passées, le vécu actuel des parents peut également influencer leur vision à l'égard des rôles éducatifs qu'ils partagent avec les intervenants scolaires.

Les résultats de la présente recherche et de d'autres études (Crozier, 1999; Kanouté, 2006) suggèrent que les difficultés socioéconomiques des familles peuvent augmenter les défis associés au rôle éducatif des parents, notamment dans les communications avec les intervenants scolaires et dans les prises de décisions afin de soutenir leur enfant dans son cheminement. Telles qu'évoquées dans les résultats, ces situations peuvent mener les parents à percevoir qu'ils n'ont pas les compétences requises pour soutenir leur enfant ou encore, pour participer aux prises de décisions liées à son cheminement scolaire. Par ailleurs, selon Lacharité (2009), le contexte institutionnel peut avoir une influence sur les relations entre les parents de familles vivant en contexte de vulnérabilité et des intervenants qui les accompagnent. Ce « troisième acteur » entraîne des effets aliénants qui contribuent « à reproduire les relations (...) d'assujettissement, d'oppression ou de domination, qui bien souvent, exacerbent (et dans certains cas, causent) les difficultés qu'elles éprouvent » (Lacharité et al., 2006 dans Lacharité, 2009, p. 163). Les propos d'un parent appuient cette affirmation. En effet, selon ce parent, le fait de recevoir des prestations d'aide sociale et des services de la Protection de la jeunesse a influencé sa confiance envers ses capacités et l'importance de sa place dans les prises de décisions liées au cheminement scolaire de son enfant.

En somme, les expériences et contexte de vie des parents teintent leur point de vue au sujet des rôles qu'ils partagent avec les intervenants scolaires qui accompagnent leur enfant. La vision des parents et des intervenants scolaires au sujet du partage des rôles éducatifs et de la participation parentale dans les prises de décisions se transpose dans leurs interactions par la posture qu'ils adoptent les uns à l'égard des autres. Ainsi, cette posture teinte leurs attitudes et leurs actions qui, ultimement, donneront ou non une voix aux parents dans les prises de décisions liées au parcours scolaire de l'enfant.

5.1.2. Les « A »ttitudes qui influencent la participation des parents

Les attitudes adoptées par les parents et les intervenants dans leurs interactions constituent l'expression de leur cadre de référence (leur approche) à l'égard de leur relation. Elles se manifestent par leurs savoirs être et faire qui encouragent, ou non, la participation des parents au cheminement scolaire de leur enfant. Les résultats de cette recherche confirment ceux de d'autres études (Larivée, 2012; Lawson, 2003; Mapp 2003 ; Nanhou et al., 2013; Paquin & Drolet, 2006) qui soulèvent l'importance que les parents et les intervenants scolaires démontrent une attitude d'ouverture les uns envers les autres. Les propos des parents interrogés révèlent que cette attitude peut se traduire par des actions concrètes visant à favoriser la création de liens avec l'autre milieu (ex : inviter les parents à des rencontres à l'école). Elle peut également se traduire par une transparence dans les communications (ex : des parents qui informent les intervenants scolaires de l'influence que les difficultés familiales ont sur leur enfant). Enfin, elle peut se définir comme étant la capacité des intervenants scolaires à entendre et considérer les préoccupations et recommandations des parents. Selon Madsen (2007), l'ouverture encourage les intervenants scolaires à adopter une posture d'alliés plutôt que d'experts dans leurs échanges avec les parents, en étant à l'écoute de leurs perspectives, de leurs besoins et de leurs contraintes. Par ailleurs, afin de favoriser des

relations famille-école optimales, il importe que le climat relationnel qui règne au sein du milieu scolaire fasse également preuve d'ouverture.

5.1.3. L' « A »tmosphère (le climat)

Selon Christenson et Sheridan (2001), le climat présent dans le milieu scolaire est influencé par la fréquence et la qualité des interactions ainsi que par les sentiments de confiance et de respect qui existent dans ce milieu. Les discours des parents interrogés illustrent bien que ce climat peut varier en fonction de la perméabilité des frontières du milieu scolaire envers le milieu familial. En effet, certains parents décrivent un climat dans lequel les frontières scolaires sont clairement définies, voire, rigides. Dans ces milieux, la communication se fait à l'intérieur des murs de l'école. En conséquence, ces parents perçoivent qu'ils ne sont pas les bienvenus et qu'ils n'ont pas d'influence sur les actions qui se déroulent à l'intérieur de ce milieu. Ici, les frontières entre le milieu scolaire et la famille « sont perçues comme des murs plutôt que des lieux d'interactions et d'apprentissages » (Price Mitchell, 2009, traduction libre, p. 17). Ce type de climat favorise le développement d'une relation de méfiance car les parents ne se sentent pas écoutés et peuvent avoir l'impression d'être jugés (Cyr et al., 2002). À l'inverse, des parents interrogés dans la présente étude témoignent du climat d'ouverture de l'école par l'accueil, l'accessibilité et les invitations des intervenants scolaires. Mapp (2003) souligne que lorsque les intervenants scolaires démontrent des attitudes et réalisent des actions qui favorisent l'accueil des parents et la reconnaissance de leur contribution dans l'éducation de leur enfant, un climat de respect et de soutien mutuel s'installe dans leur relation. Toutefois, Smrekar et Cohen-Vogel (2001), mentionnent que bien que le milieu scolaire joue un rôle de premier plan en invitant les parents dans ses murs ou en initiant les contacts, ces derniers doivent également accepter les invitations qui leur sont offertes. Ces résultats suggèrent qu'un milieu scolaire qui fait preuve d'un climat d'ouverture, de soutien et de respect favorise un cadre relationnel dans lequel des actions collaboratives peuvent s'implanter.

5.1.4. Les « Actions qui influencent la participation des parents dans les prises de décision

Tel que constaté, les dimensions précédemment abordées (approche, attitude et atmosphère) teintent les actions posées par les intervenants dans leurs relations avec les parents. Toutefois, avant de s'attarder plus longuement à celles-ci, il importe de les définir. Pour ce faire, Christenson et Sheridan (2001) suggère de distinguer les « activités » des « actions ». Pour ces auteurs, alors que les activités constituent les moyens utilisés par les intervenants scolaires pour favoriser l'implication des parents dans l'éducation de l'enfant, les actions visent la construction ou la consolidation du lien avec les parents dans le but de favoriser une co-responsabilité dans cette éducation. Cette distinction fait ressortir les visées relationnelles de ces actions.

L'analyse du point de vue des parents réalisée dans le cadre de cette recherche met en lumière les actions réalisées par les intervenants scolaires et leur influence sur les liens qui les unissent aux parents. Ces constats rejoignent ceux provenant d'autres études réalisées auprès des parents à l'égard de leurs relations avec les intervenants scolaires. Ainsi, la présence d'invitations, le partage d'informations et l'importance que les intervenants scolaires accordent au point de vue des parents sont des actions également rapportées dans différents travaux (Cyr et al., 2002; Garriott et al., 2001; Lawson, 2003; Mapp, 2003) de même que la reconnaissance, la valorisation des savoirs et des rôles parentaux dans l'éducation des enfants (Cyr et al., 2002; Garriott et al., 2001) et le soutien offert lors des prises de décisions (Mapp, 2003). Ces résultats mettent en évidence le rôle fondamental qu'occupe une communication bi-directionnelle efficace entre les parents et les intervenants. Ils soulignent également l'importance, pour les intervenants scolaires de solliciter, valoriser et soutenir les parents dans les démarches de prises de décisions. En somme, ces constats mettent en lumière que lorsque les intervenants scolaires réalisent des actions pour créer ou renforcer leurs relations avec les familles, les parents se sentent considérés comme des

acteurs importants dans le cadre du cheminement scolaire de leur enfant et des prises de décisions qui en découlent.

Pour y parvenir, les intervenants doivent s'intéresser à la vision des parents et reconnaître leurs compétences actuelles et celles en devenir (Madsen, 2007; Lemay 2007). C'est en portant attention aux savoirs, aux préoccupations et aux intentions des parents que les intervenants ont accès à une perspective expérientielle des besoins de l'enfant (Lacharité, 2009). Lorsque ces informations ne sont pas considérées par les intervenants scolaires, les propos des parents interrogés révèlent la présence de tensions dans leurs relations. Parallèlement, il importe que les parents aient également une bonne connaissance et une bonne compréhension de la culture scolaire, de ses ressources, de ses procédures et de ses exigences. À ce propos, l'étude de Kanouté (2006) soulève les difficultés de compréhension vécues par des parents peu scolarisés. Pour ces parents, le vocabulaire employé par les intervenants scolaires lors des rencontres n'est pas toujours accessible. Les résultats de la présente recherche et de ceux de d'autres études (Cyr et al., 2002; Crozier, 1999) révèlent que les rôles des spécialistes scolaires qui accompagnent leur enfant ainsi que les programmes et objectifs pédagogiques ne sont pas toujours connus par les parents. Ces éléments illustrent la nécessité pour les intervenants scolaires de valider le besoin de compréhension et d'information des parents et le cas échéant, d'y répondre. Ils mettent également en lumière la distance de cultures qui peut exister entre le milieu scolaire et les familles vivant en contexte de vulnérabilité.

5.1.5. Le rôle de médiation de l'intervenant social : à la croisée des milieux scolaire et familial

Pour conclure cette première section, la place que peut occuper l'intervenant social dans le cheminement scolaire des enfants et plus précisément, dans les relations entre les parents et l'école sera abordée. Rappelons que les familles de l'échantillon reçoivent

les services d'un intervenant du réseau de la santé et des services sociaux afin de répondre à des préoccupations significatives à l'égard du développement de leur enfant. Par ailleurs, les résultats soulèvent les préoccupations et les difficultés vécues par les parents dans le cadre des démarches associées au cheminement scolaire de leur enfant et de leurs relations avec les membres de l'équipe école. Toutefois, peu de parents rapportent la présence de leur intervenant social dans le cadre de ces situations. Pourtant, l'intervenant social peut favoriser le rapprochement de la culture scolaire et la culture familiale (Boulangier, Larose, Larivée, Minier, Couturier, Lukusa et al., 2011). Notamment, il peut agir à titre de médiateur entre ces milieux lorsque l'enfant présente des besoins particuliers (Munn, 2010). Dans ces situations, par son analyse écosystémique de la situation de l'enfant, l'intervenant social peut mettre en lumière les visions, les responsabilités et les contraintes de chaque milieu (Drolet et al., 2006). D'un côté, il peut aider les intervenants scolaires à mieux comprendre les défis rencontrés par les familles vivant en contexte de vulnérabilité (Drolet et al., 2006). En effet, comme il a déjà été mentionné, les résultats du présent projet soulèvent que des expériences scolaires négatives ou des contextes de vies hostiles peuvent amener les parents à douter de leurs capacités et à vivre des difficultés qui les empêchent de s'investir dans les démarches liées au cheminement scolaire de leur enfant. D'un autre côté, l'intervenant social peut soutenir les parents dans la reconnaissance des dimensions collectives des problèmes (Lemay, 2007) telles que les difficultés d'accès aux ressources d'évaluation ou d'intervention évoquées par certains parents de l'étude. De plus, il peut les accompagner dans les démarches scolaires en travaillant sur leur perception envers ce milieu et envers leur capacité à participer aux prises de décisions. À cet égard, les résultats rejoignent ceux de Drolet et al. (2006) qui rapportent que l'intervenant social peut soutenir les parents lors des prises de décisions scolaires en s'assurant qu'ils soient entendus.

Au terme de l'analyse réalisée dans le cadre de cette première partie, il apparaît évident qu'en réalisant des actions qui favorisent la participation des parents dans le processus décisionnel, les intervenants scolaires et les intervenants sociaux renforcent le pouvoir d'agir des parents, leur permettant de devenir des acteurs significatifs dans l'éducation de leur enfant.

5.2. La réponse du milieu scolaire aux besoins des enfants vivant en contexte de vulnérabilité

Les résultats mettent en lumière l'importance que les parents vivant en contexte de vulnérabilité accordent à la réponse offerte par le milieu scolaire aux besoins de leur enfant. L'école étant le deuxième milieu de vie dans lequel l'enfant évolue, elle joue un rôle important dans la promotion de son bien-être et dans l'évaluation de ses besoins lorsque ce bien-être semble être compromis (Munn, 2010). La mise en place de stratégies d'interventions qui encouragent la concertation entre tous les acteurs participants au cheminement scolaire de l'enfant constitue une condition essentielle dans la réalisation de ce rôle. Dans le cadre de cette deuxième partie, l'influence des stratégies d'interventions mises en place par les intervenants scolaires sur la qualité de la relation parents – intervenants et le rôle de la concertation sont discutés.

5.2.1. Différentes stratégies d'interventions

L'analyse des propos des parents met en évidence les différences de stratégies d'interventions utilisées par les intervenants scolaires envers leur enfant et l'influence de ces stratégies sur la qualité de leur relation. Ainsi, lorsque les intervenants scolaires priorisent des stratégies d'interventions qui mettent l'accent sur les comportements et aptitudes académiques attendues chez l'enfant, en occultant les besoins des enfants qui peuvent poser entrave à ces attentes, la satisfaction des parents au sujet de leur relation en est altérée. À l'inverse, lorsque les interventions sont le reflet d'une pédagogie

différenciée, c'est-à-dire, lorsqu'elles offrent une réponse plus adaptée aux besoins et intérêts individuels de l'enfant dans le but de favoriser son développement et ses apprentissages (Duval & Bouchard, 2013), les propos des parents interrogés témoignent de l'influence de ces stratégies sur la qualité de leur relation avec les intervenants scolaires. Par ailleurs, les parents apprécient que les difficultés liées au contexte de vie difficile de l'enfant soient considérées par les intervenants scolaires et que ces derniers fassent preuve de souplesse dans leurs interventions. Ainsi, les enfants vivant en contexte de vulnérabilité présentent des besoins particuliers auxquels des interventions universelles ne peuvent répondre (Munn, 2010). Afin de favoriser le déploiement de stratégies d'interventions qui offrent une réponse plus adaptée aux besoins particuliers des enfants, les intervenants scolaires gagnent à travailler de concert avec tous les acteurs qui accompagnent l'enfant dans son cheminement éducatif, notamment, les parents et les ressources de la communauté.

5.2.2. Se concerter et se soutenir pour mieux intervenir

Les résultats confirment ceux de d'autres études (Crawford et al., 2003; Kanouté, 2006; Lawson, 2003; Mapp, 2003; Munn, 2010; Paquin et Drolet, 2006, St-Laurent et al., 1994) qui témoignent de l'importance que les parents accordent au partage de points de vue lors de l'évaluation et à la réponse des besoins de leur enfant. Plus précisément, tout comme dans l'étude réalisée par Kanouté (2006), les parents interrogés rapportent que croiser les regards permet de mieux connaître l'enfant et son évolution dans ses différents milieux de vie. Selon Lawson, lorsque ce partage n'est pas réalisé, le développement de l'enfant et son bien-être en sont affectés. Par ailleurs, les résultats rejoignent ceux de Paquin et Drolet qui rapportent que ce manque de concertation affecte également la qualité de la relation entre les parents et les intervenants.

D'autre part, les ressources de la communauté et l'intervenant social qui soutiennent l'enfant et sa famille doivent également participer à ces démarches de partage. À cet égard, les discours des parents confirment les résultats de d'autres études (Cyr et al., 2002 ; Kanouté, 2006) qui témoignent de l'appréciation des parents envers l'aide apportée par les ressources de la communauté dans les démarches liées au cheminement éducatif de leur enfant. Toutefois, ils révèlent également que cette aide semble se déployer en amont ou en parallèle aux démarches qui se déroulent en milieu scolaire. En effet, des parents interrogés rapportent que le soutien de ces ressources a permis de faire pression pour obtenir des diagnostics afin de mettre en place les services dans le milieu scolaire ou encore, pallier aux besoins de l'enfant non répondus par les services scolaires. Par ailleurs, l'analyse des propos des parents laisse transparaître que peu d'intervenants sociaux provenant du CSSS ou des CJ s'impliquent dans le cadre des démarches scolaires. Ainsi, malgré le manque de ressources scolaires disponibles pour évaluer ou soutenir les enfants et malgré les engagements énoncés dans l'Entente de complémentarité des services entre le RSSS et le Réseau de l'éducation (qui précise que, pour les enfants à besoins particuliers, il est nécessaire de « convenir d'un processus d'évaluation conjointe des capacités et des besoins des jeunes et de leurs parents » (Ministère de l'Éducation, 2003 p, 5), il semble que cet arrimage ne soit pas toujours au rendez-vous. De plus, les résultats de la présente étude appuient les travaux de Cleaver & Walker (2004) et de Hallett (1995) qui rapportent qu'en Angleterre, le niveau de collaboration entre les différents réseaux qui gravitent autour des enfants qui reçoivent des services de protection est très faible lorsque le processus d'évaluation est complété.

Néanmoins, lorsque les démarches de concertation sont présentes, les résultats révèlent que celles-ci permettent aux différents acteurs (parents, intervenants) de partager une lecture commune des besoins de l'enfant afin de mieux cibler les actions à prioriser. Les propos des parents qui rapportent avoir vécu ce type de démarches témoignent également d'une meilleure harmonisation des interventions mises en place pour

l'enfant. Dans ces situations, les parents de l'étude perçoivent qu'ils font partie d'une équipe et ils ont l'impression que les besoins de leur enfant sont au cœur des démarches réalisées, ce qui suggère que la qualité de la relation avec ces intervenants ne peut qu'en être enrichie.

5.3. Les limites de la recherche

Ce projet comporte certaines limites qu'il importe de souligner. D'abord, la faible participation des pères à cette étude doit être soulignée (1 père sur 19 répondants). Ainsi, le terme « parents », utilisé dans le cadre de ce mémoire, fait majoritairement référence aux mères et doit être nuancé. Également, bien que le choix de réaliser l'entretien par téléphone ait été fait pour limiter l'implication demandée aux répondants déjà engagés dans un autre processus de collecte (Initiative AIDES), ce choix peut constituer une limite d'accès à l'expérience de l'autre. En effet, l'entretien téléphonique augmente la possibilité qu'une question ne soit pas bien comprise ou mal interprétée par le répondant. De plus, comme le mentionne Boutin (2008), afin d'être en mesure de bien saisir le comportement verbal (sentiments et émotions) de l'autre, l'intervieweur doit associer ce qui est dit à ce qui est vécu. Ainsi, l'usage du téléphone comme médium de communication peut constituer une limite d'accès au contenu non-verbal de l'entretien, brimant ainsi le chercheur d'une partie de l'information.

Par ailleurs, malgré le fait que la taille de l'échantillon permettait une saturation des données (Kvale, 1996), il aurait été intéressant de s'adresser à différentes sources empiriques, ce qui permettrait de trianguler les données avec succès (Yinn, 2012). Ainsi, le point de vue des intervenants scolaires sur leurs relations avec les parents aurait permis d'appuyer ou de nuancer les présents résultats. En outre, la vision des intervenants sociaux et de ceux provenant des ressources de la communauté sur les enjeux et les défis liés à l'accompagnement des familles dans le cheminement scolaire des enfants aurait permis d'enrichir ce portrait.

Enfin, bien que diverses perspectives de chercheurs aient été considérées dans le cadre de ce projet (par la réalisation d'accords interjuges ponctuels sur des extraits codifiés au préalable et lors de rencontres d'analyse avec mes directrices de recherche), la réalisation d'un accord interjuges sur l'ensemble de l'échantillon ayant mené à l'élaboration de l'arbre thématique lors de la démarche de thématisation séquenciée aurait été souhaitable. Cette façon de procéder aurait permis d'obtenir une triangulation des perspectives des chercheurs plus rigoureuse et ainsi d'accroître la justesse de l'interprétation des données (Laperrière, 1997).

Conclusion

Cette recherche a permis de documenter l'expérience des parents de familles vivant en contexte de vulnérabilité au sujet de leur relation avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de leur enfant.

D'abord, les parents se sont exprimés au sujet des rôles éducatifs qu'ils partagent avec le milieu scolaire. De façon générale, les parents perçoivent qu'ils occupent un rôle important dans l'éducation de leur enfant. Ce rôle peut se traduire par le soutien dans les apprentissages, la transmission d'une vision positive de l'école et l'entretien d'une complicité avec les intervenants scolaires. De plus, pour la majorité des parents, ce rôle éducatif se transpose également dans l'apprentissage de la vie en société, rôle qu'ils attribuent également au milieu scolaire. Les propos des parents démontrent également que leur provenance culturelle peut influencer leur compréhension du partage des rôles éducatifs entre le milieu scolaire et les parents. Enfin, les propos des parents révèlent que les intervenants scolaires, tous secteurs confondus, sont appelés à soutenir les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Les parents ont également été questionnés sur la nature de leurs relations avec les intervenants scolaires. De façon générale, les motifs de contacts entre les parents et les intervenants scolaires visent à améliorer la réponse aux besoins de l'enfant, créer ou entretenir les liens entre le milieu familial et le milieu scolaire et partager l'information entre ces milieux. Dans l'ensemble, les contacts informels visant à partager de l'information sur le vécu scolaire de l'enfant sont les plus fréquents mais peuvent également être parfois difficiles à maintenir.

Les témoignages des parents ont permis de mettre en lumière que leur satisfaction à l'égard de leurs relations avec les intervenants scolaires découle d'un processus synergique influencé par leur niveau de participation aux prises de décisions, la qualité de la relation qui les unit et le processus qui favorise (ou non) la réponse aux besoins de leur enfant. Ainsi, les parents ne partagent pas tous la même définition de leur participation aux prises de décisions, cette définition s'étalant sur un large spectre allant d'une simple invitation aux rencontres jusqu'à une participation qui implique d'être entendus et considérés dans les démarches de prises de décisions.

Toutefois, un élément semble influencer la façon dont les parents vivent ces démarches de prises de décisions : la qualité de la communication. Ainsi, un parent qui se trouve à l'extrémité faible du spectre de la participation n'est pas pour autant insatisfait de ses relations avec les intervenants scolaires lorsque ceux-ci prennent le temps de l'informer des démarches en cours. À l'inverse, lorsque le parent est mis à l'écart des démarches et ne reçoit pas d'informations sur leur déroulement, il devient plus enclin à développer une vision négative de ses relations avec les intervenants scolaires. Ainsi, la communication joue un rôle central dans la participation des parents aux démarches de prises de décisions.

D'autres éléments liés aux savoir-être et savoir-faire des parents et des intervenants peuvent influencer la qualité de cette synergie. Ces éléments sont associés aux schèmes relationnels (attitudes) et aux actions que les parents et les intervenants scolaires entretiennent les uns envers les autres ainsi qu'envers l'enfant. Parmi les éléments identifiés par les parents, la congruence (attitude de transparence) et la disponibilité (attitude chaleureuse, d'ouverture, accessibilité) de même que la capacité à coopérer avec les acteurs de l'autre milieu sont des éléments qui peuvent influencer la satisfaction des parents à l'égard de leur relation, la façon

dont les parents seront impliqués dans les prises de décisions et ultimement, les réponses des milieux aux besoins des enfants.

Dans certaines situations, des parents ont fait appel à des ressources de la communauté ou à leur intervenant social afin d'obtenir du soutien dans leurs démarches avec les intervenants scolaires. Les parents qui ont évoqué la présence des ressources de la communauté rapportent que cette présence s'est traduite par du soutien, des conseils ainsi que par des démarches d'évaluation visant à favoriser la mise en place d'interventions scolaires adaptées aux besoins de l'enfant. Également, bien que la présence des intervenants du RSSS dans les démarches scolaires ait été rapportée par quelques parents, les résultats soulèvent une faible implication de la part des intervenants de ce réseau.

À la lumière des résultats précités, certaines des pistes de réflexions peuvent être proposées. Celles-ci s'inscrivent toutes dans une perspective participative, c'est-à-dire dans une perspective visant à encourager la prise en compte des parents comme étant des acteurs participants à l'identification des besoins de leur enfant et des moyens pour y répondre.

D'une part, les résultats de l'étude laissent transparaître que pour des parents, les procédures et démarches scolaires sont plutôt nébuleuses et peuvent entraîner des sentiments d'incompréhension, d'insécurité voir d'incompétence. Des pratiques de transparences professionnelles et institutionnelles (Lacharité, 2009) peuvent rendre visible la structure institutionnelle du milieu scolaire. En plus de répondre aux questions des parents, ce type de pratiques encourage les intervenants à aller au devant des questions des parents en leur fournissant l'information nécessaire concernant les procédures et les démarches scolaires. À la lumière des résultats de

la présente étude, il apparaît essentiel que les intervenants scolaires mettent de l'avant cette transparence dans leurs échanges avec les parents.

D'autre part, les résultats révèlent que les parents sont plus enclins à participer aux démarches scolaires lorsqu'ils perçoivent une ouverture de la part des intervenants de ce milieu. Comme le mentionne Larivée (2012), les intervenants scolaires doivent créer les occasions de contacts avec les parents, se montrer accueillants et demeurer accessibles. Ainsi, la présente étude confirme l'importance que les intervenants scolaires aient l'occasion de développer et de mettre en pratique les attitudes et les actions qui favorisent l'ouverture du milieu scolaire aux parents et qui encouragent leur participation aux démarches scolaires. Le cadre de référence intitulée « Les pratiques collaboratives en milieu scolaire » (Beaumont, Lavoie, Couture, 2011) semble être un outil intéressant à intégrer dans les formations visant le développement des compétences des futurs intervenants scolaires et dans des formations mises en place dans les milieux scolaires afin de soutenir les intervenants dans la création et le maintien des liens avec les parents.

Par ailleurs, le cadre de référence sur les pratiques collaboratives traite également de la collaboration professionnelle et de ses enjeux en milieu scolaire. En effet, comme le mentionne Beaumont, Lavoie et Couture (2011) : « bien que la collaboration soit constitutive du modèle professionnel promulgué par le ministère (...) la recherche en contexte québécois démontre que la distance entre l'injonction au travail collaboratif et sa réalisation est considérable » (p. 12). De plus, les auteurs ajoutent que malgré la mise en place de l'Entente de complémentarité MSSS-MELS en 2003, lorsque les besoins des enfants demandent une concertation avec les intervenants du RSSS, les modalités et les enjeux entourant ces pratiques collaboratives ne sont pas encore clairement définis. La présente étude a permis, à partir du discours des parents, de faire ressortir les enjeux liés à la collaboration inter-institutions. La réponse aux besoins des enfants

est un des facteurs les plus importants pour assurer la satisfaction des parents face aux acteurs du milieu scolaire. Il apparaît donc important de favoriser une meilleure réponse à ces besoins, entre autre, par une plus grande collaboration interinstitutionnelle.

Dans la foulée de ces pistes de réflexion, des recommandations pour la recherche peuvent être proposées. D'abord, bien que cette étude ait permis de recueillir le point de vue des parents concernant leur implication dans les prises de décision liées au cheminement scolaire de leur enfant, un entretien en personne aurait peut-être permis d'aller un peu plus loin dans l'univers expérientiel des parents au sujet ces démarches. Ce type de recherche permettrait, entre autre, de mieux comprendre l'influence de l'histoire scolaire des parents, de même que de leurs difficultés personnelles et familiales dans leur relation avec le milieu scolaire. Également, compte tenu que les connaissances scientifiques actuelles ne permettent pas de savoir si l'expérience des pères vivant en situation de vulnérabilité se distingue de celle des mères, des travaux futurs permettraient de documenter leur expérience dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Par ailleurs, une étude devrait être réalisée auprès des intervenants des réseaux du RSSS et du Réseau de l'éducation afin de d'identifier les enjeux et défis liés à la collaboration intersectorielle. Cette nouvelle étude viendrait appuyer les constats de l'étude de Couture réalisée en 2008 auprès d'intervenants provenant d'un CLSC et d'une commission scolaire. Par l'envoi postal d'un questionnaire, l'étude de Couture a permis notamment de recueillir le point de vue des intervenants sur les facteurs qui posent obstacles à la collaboration interinstitutionnelle. Des entretiens qualitatifs auprès des intervenants de ces réseaux permettraient d'approfondir les aspects liés à ces facteurs.

Enfin, d'autres études pourraient documenter l'expérience des ressources de la communauté concernant leur implication dans les démarches scolaires visant à soutenir un enfant vivant en contexte de vulnérabilité et sa famille. Tel que mentionné par les parents interrogés, ces ressources jouent un rôle important dans le processus d'évaluation et dans les services visant à répondre aux besoins particuliers de leurs enfants. À l'heure où la collaboration école-famille et communauté est prônée et décrite comme étant un élément essentiel de la réussite éducative des enfants, il semble également pertinent d'identifier les rôles attribués à ces ressources et les enjeux liés à leurs collaborations avec le milieu scolaire.

Considérant les deux constats émis par la ministre de l'Éducation dans le cadre de la plus récente stratégie pour favoriser la réussite éducative des enfants, à savoir que : 1) l'école n'est plus en mesure d'assumer à elle seule la responsabilité de la réussite éducative des enfants et 2) qu'il est nécessaire de mettre en place des actions qui favorisent une vision commune et qui mobilisent les acteurs (parents, milieu scolaire et les acteurs concernés), ces réponses pourraient enrichir les actions déjà entamées dans le cadre des collaborations famille-école-communauté.

Références

- Alliata, R., Dionnet, S., Jaeggi, J. M., & Osiek, F. (2001). Regard de parents sur l'école primaire genevoise. *Notes d'information du SRED*, 9.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: Cadre de référence pour soutenir la formation*. Document de formation, CRIRES, Faculté des sciences de l'éducation, Québec : Université Laval.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J.-C. & Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté: mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Revue Service Social*, 57(2), 74-95.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Chamberland, C. (2012). Initiative AIDES : une innovation sociale centrée sur les besoins des enfants. Congrès Association des Centres Jeunesses du Québec (ACJQ). Octobre 2012, Québec.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. NY: Guilford Press.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Programme famille, école, communauté, réussir ensemble (FECRE).
Repéré à : <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/fiche/?id=2262>
- Cleaver, H., & Walker, S. (2004). *Assessing children's needs and circumstances : the impact of the assessment framework*. London, OH: Jessica Kingsley.

- Couture, C., & Couture, A. (2008). Les pratiques de collaboration entre les intervenants des milieux scolaires et des CLSC pour les jeunes présentant des difficultés de comportement. *Intervention, 128*, 139-148.
- Conseil de la famille et de l'enfance (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Crawford T., & Simonoff. E. (2003). Parental views about services for children attending schools for the emotionally and behaviourally disturbed (EBD): a qualitative analysis. *Child: Care, Health & Development, 29*,(6)
- Crozier, G. (1999). Is it a case of « we know when we're not wanted ? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research, 41*(3), 315-328.
- Cyr, A., Legros, J., & Lalonde, S. (2001). L'écho d'un silence : Les parents peu scolarisés en regard du suivi scolaire de leurs enfants. *Comprendre la famille, 277-294*.
- Department of Health. (2000). Assessing children in need and their families: Practice guidance. Repéré à : http://www.triangle.org.uk/_docs/assessing-children-in-need-and-their-families-practice-guide-2000.pdf
- Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CRTEQ).
- Deslandes, R., Rousseau, N., & Fournier, H. (2007). La confiance entre enseignants, parents et élèves fréquentant les CFER. *Revue Éducation et Francophonie, XXXV* :1, 216-232.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation 30* (2), 411-433.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale, 3*(1 et 2), 30-47.
- Deslauriers, J.-P. & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative, dans J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires (Eds) : *La recherche qualitative : enjeux épistémologique et méthodologiques*, pp. 85-111, Boucherville : Gaetan Morin.

- Drolet, M., Paquin, M., & Soutyrine, M. (2006). Building collaboration between school and parents: issues for school social workers and parents whose young children exhibit violent behaviour at school. *European Journal of Social Work*, 9(2), pp. 201-222.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec : Ministère de la famille.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Garriott, P., Wandry, D., & Snyder I. (2000). Teachers as parents, Parents as children : What's wrong with the picture. *Preventing School Failure*, 45(1), 37-43.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Édition Sciences et culture.
- Heath, N., Petrakos, H., Finn, C., McLean-heywood, D. (2005). Évaluation d'un modèle novateur de services scolaires pour les enfants souffrant de difficultés émotionnelles/comportementales comorbides. Québec : Université McGill.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue des parents de milieu défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37.
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.
- Kvale, S. (1996). *InterViews—An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lacharité, C. (2009). L'approche participative auprès des familles Dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier (Eds), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 157-182). Montréal, Qc: Gaëtan Morin.

- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives, Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389), Boucherville: Gaétan Morin.
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Lenoir, A., Lenoir, Y., Larivée, S. J., et al. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école et communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Rapport 2007-EC-118198. Sherbrooke, Québec.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. & Bédard, J. (2004). Approches écosystémiques et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education. A Journal of educational Research and Practice* 13(2), 56-80.
- Larivée, S.-J. (2013). La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la co-éducation et l'implication parentale. In N. Trépanier (dir.), *Pour une école communautaire : ces pratiques essentielles de collaboration en milieu scolaire/Toward a community school : essential practices for school-family-community collaboration*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Larivée, S.-J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation & Formation, e-297*.
- Larivée, S.-J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service Social, 57*(2), 5-19.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relation in context: Parent and teacher perception of parent involvement. *Urban Education, 38*(1), 77-133.
- Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'*empowerment* : du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 20, n°1, 165-180.
- Léveillé, S., Chamberland, C. & Tremblay-Renaud., A. (2007). Quand le développement des parents compromet aussi de leurs enfants : état de la situation. Dans C. Chamberland, S. Léveillé, & N. Trocmé (Éds), *Enfants à protéger - Parents à aider : des univers à rapprocher* (pp. VII-LXVI). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Madsen, W. C. (2007). *Collaborative Therapy with Multi-stressed Families*. NY: Guilford Press.

- Mapp, K. L. (2003). Having their say : Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *The School Community Journal* , 13(1), 35-64.
- Mayer, R., & Deslauriers, J. P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M. C., Turcotte, D. et coll. (Eds), *Méthode de recherche en intervention sociale* (chapitre 7, pp.159-188). Boucherville : Montréal.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2011). *La stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009). *L'école, j'y tiens ! Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la santé et des services sociaux - Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2014). *Entente de complémentarité des services : 10 ans de concertation pour le développement des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la santé et des services sociaux et Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2003). *2 réseaux, 1 objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle. Dans P. Durning et J. P. Pourtois (Eds.), *Éducation et famille*, Bruxelles: De Boeck, pp. 189-205.
- Munn, P. (2010). How Schools can contribute to pupils'well-being. Dans McAuley, C. et Rose W. (Eds), *Child Well-Being : Understanding Children's Lives*. London : Jessica Kingsley.
- Nanhou, V., Desrosiers, H., & Belleau, L. (2013). *La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents, Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – de la naissance à 12 ans, vol 7, fascicule 3*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (chap. 8, pp. 123-145). Paris : Armand Collin.
- Paquin, M., & Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. Dans G. Toupiol (dir.). *Tisser des liens pour apprendre*. Récupéré en ligne sur : http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/Videos_enrichies/perier/medias/p_perier_article.pdf , le 23 novembre, 2009.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics : Implications for building parent-school partnerships. *The School Community Journal*, 19(2), 9-26.
- Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents : Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal Of Education*, 76(2), 75-100.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M. & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 19 (3), 270-286.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B.Gauthier (Eds). *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp.293-316). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Trocmé, N., Fallon, B., MacLaurin, B., Daciuk, J., Felstiner, C., Black, T., et al. (2010). *Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants - 2008, Données principales*. Ottawa: Ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux du Canada.
- Yinn, R. K. (2012). *Applications of case study reseach : Design and Methods*. Thousand Oaks : Sage.

ANNEXES

ANNEXE I
Guide d'entretien téléphonique

Guide d'entretien téléphonique

Perception des parents concernant la collaboration avec les intervenants scolaires et sociaux participant au cheminement scolaire de leurs enfants

Préambule

- *Bonjour, pourrais-je parler à Monsieur ou Madame _____ ?
(Nom de famille du parent),*

- *Mon nom est Véronique Menand, je suis étudiante à la maîtrise en service social à l'Université de Montréal et je fais partie de l'équipe de recherche de l'initiative AIDES. Vous allez bien? Je vous appelle aujourd'hui car je vous avais téléphoné le _____ pour fixer un rendez-vous téléphonique. Est-ce que cela vous convient toujours?*
 - *Si non _____* Souhaitez-vous reprendre un autre rendez-vous? Si oui : Date et heure :

Je vous rappelle que je souhaite connaître votre opinion concernant vos relations avec les différents intervenants scolaires et sociaux qui peuvent participer au cheminement scolaire de votre enfant. La durée de l'entrevue est d'environ 30 minutes. J'aimerais aussi vous rappeler que les renseignements que vous me donnerez demeureront confidentiels. Soyez assuré que votre intervenant social, les intervenants scolaires et les professionnels avec lesquels vous avez des liens ne connaîtront ou ne pourront consulter vos réponses. Aussi, aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera diffusée. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je suis intéressé (e) à connaître votre opinion. À des fins de recherche seulement, l'entrevue sera enregistrée sur une cassette audio dont je serai la seule à avoir accès. Avez-vous des questions? On y va.

Aspects à explorer	Questions d'entrevues	Exemple de sous-questions possibles	Notes
<p>1. Questions de mise en contexte</p>	<p>a) Votre enfant a ____ (nom de l'enfant). b) Dans quel niveau de groupe-classe était-il au cours de la dernière année scolaire? c) Selon vous, comment votre enfant a-t-il vécu son année scolaire?</p>	<p>Depuis combien d'années votre enfant fréquente-t-il cette école?</p> <p>Année scolaire vécue difficilement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • A-t-il vécu des difficultés particulières au courant de cette année scolaire? • Ces difficultés sont-elles encore présentes? • Qu'est-ce qui, selon vous a contribué à l'évolution de la situation au cours de l'année? <p>Année scolaire vécue positivement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui, selon vous a contribué à ce que votre enfant ait vécu une bonne année scolaire? 	

<p>2. Contexte des relations avec les différents intervenants scolaires et sociaux « Maintenant, j'aimerais que vous pensiez aux différentes personnes impliquées auprès de votre enfant au cours de son année scolaire.</p>	<p>a) Pouvez-vous me dire qui sont les différentes personnes qui se sont impliquées auprès de votre enfant (ou qui ont aidé votre enfant) au cours de l'année scolaire?</p> <p>b) Pouvez-vous me décrire vos relations avec les intervenants scolaires ou les professionnels qui s'impliquent auprès de votre enfant dans son cheminement scolaire?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qui a pris l'initiative de ces contacts? - Expliquez-moi dans vos mots, de quelle façon se passaient vos contacts avec eux? - Quelle est la fréquence de ces contacts? 	<p>(Notes : Différentes formes de contacts à explorer)</p>
<p>3. Le partage des rôles éducatifs (parents – école)</p>	<p>Pour vous, quelle est la place des parents et la place de l'école dans l'éducation de vos enfants?</p>		

<p>4. Et La place des parents dans prises de décisions concernant le cheminement scolaire de leurs enfants</p>	<p>Au cours de l'année scolaire avez-vous eu à participer à des événements avec des intervenants scolaires au sujet de votre enfant?</p> <p>(par exemple des rencontres de planification d'intervention)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De façon générale, de quelle façon se sont prises les décisions lors de ces rencontres? • Avez-vous participé à ces prises de décisions? <p>Si oui : De quelle façon y avez-vous participé?</p> <p>(Quelle était la place accordée à votre point de vue lors de ces décisions?)</p> <p>Si non : quelle en était la raison ?</p>	
<p>5. Facteurs d'influences sur les relations des parents avec les intervenants qui participent au cheminement scolaire de l'enfant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selon-vous, qu'est-ce qui pourrait favoriser de bonnes relations entre vous et les différentes personnes qui s'impliquent auprès de votre enfant? • Selon vous, qu'est-ce qui pourrait nuire à ces relations? 	<p>- Quelles sont vos attentes envers eux?</p> <p>- Dans un monde idéal, comment ça devrait se passer entre les parents et les intervenants scolaires?</p>	
<p>Histoire scolaire du parent</p>	<p>Quand vous fréquentiez l'école, quelles étaient vos relations avec les différentes personnes qui vous accompagnaient dans votre cheminement scolaire?</p>	<p>À cette époque, avez-vous personnellement reçu des services?</p> <p>Quelle était l'implication de vos parents dans votre cheminement scolaire ?</p>	

<p>6. Rôle de l'intervenant social</p>	<p>Quel a été le rôle de votre intervenant social dans le cheminement scolaire de votre enfant?</p>		
<p>7. Conclusion de l'entretien</p>	<p><i>Nous avons parlé des différents intervenants et personnes impliqués dans le cheminement scolaire de votre enfant. À ce sujet, y a-t-il autre chose dont nous n'avons pas parlé et que vous aimeriez partager avec moi?</i></p>		

L'entrevue est maintenant terminée! Je vous remercie infiniment pour le temps que vous avez consacré à partager votre expérience, ce fut très intéressant. Comment avez-vous trouvé l'entrevue?

Comment vous sentez-vous? Commentaires du parent :

Je vous remercie du temps que vous m'avez accordé.

ANNEXE II

**Certificat éthique
Recherche évaluative Initiative AIDES**

Le 10 décembre 2007

Madame Claire Chamberland
Professeure titulaire
École de service social
Pavillon Lionel-Groulx

OBJET : *Certificat d'éthique / Projet : Recherche évaluative de l'initiative AIDES (Action intersectorielle pour le développement des enfants et leur sécurité)*

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences a pris connaissance de votre projet de recherche susmentionné et, après évaluation, a délivré le certificat d'éthique requis. Vous en trouverez ci-joint copie, de même que de l'annexe qui l'accompagne. Nous envoyons également copie du certificat, sans l'annexe, au Bureau de la Recherche – Développement – Valorisation et à la Direction des finances.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.



Pierrette Bélanger
Technicienne en coordination
du travail de bureau

p.j.



**COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA
FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES (CÉRFAS)**

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences, selon les procédures en vigueur, a examiné le projet de recherche intitulé :

« Recherche évaluative de l'initiative AIDES (Action intersectorielle pour le développement des enfants et leur sécurité) »

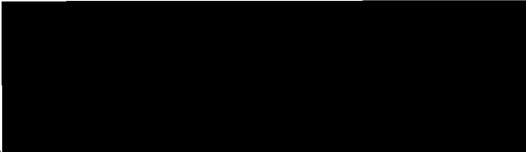
subventionné par : *Centre national de prévention du crime*

et soumis par : *Claire Chamberland, professeure titulaire, École de service social*

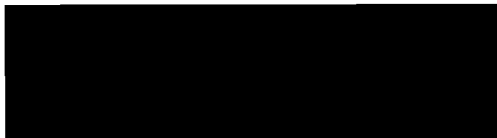
Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les règles d'éthique énoncées à la « Politique sur la recherche avec des êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CÉRFAS qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉRFAS.



CÉRFAS



CÉRFAS

Date de délivrance : 05 DEC. 2007

ANNEXE III

**Certificat éthique
Projet de mémoire**

Faculté des arts et des sciences
Vice-décanat à la recherche

**COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA
FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES (CÉRFBAS)**

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal :

Titre : *«Relation de pouvoir ou relation de devoir : Le point de vue des parents qui participent au projet de recherche de l'initiative AIDES concernant leur relation de collaboration en contexte d'intervention scolaire et sociale.»*

Requérant : *MENAND, Véronique, [REDACTED], M.sc service social, École de service social*


sous la direction de :

*POIRIER, Marie-Andrée, professeur agrégée, École de service social et de
CHAMBERLAND, Claire, professeure titulaire, École de service social*

Tout changement anticipé au protocole de recherche devra être communiqué au CÉRFBAS qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉRFBAS.

Selon les normes en vigueur, **un suivi annuel est minimalement exigé afin de maintenir la validité de ce certificat**, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi peut être consulté sur la page Web du CÉRFBAS.


Tappolet, Christine, présidente
Comité d'évaluation accélérée


Date de délivrance : 30 juin 2010
AAAA/MM/JJ

Date d'échéance : 2011-06-30
AAAA/MM/JJ

Certificat prolongé jusqu'au : 2014/06/30

(correspond à la date prévue de fin du projet)
Certificat prolongé jusqu'au : 2013-06-30


Simon Hobeila, secrétaire, CERFBAS


Katia Maliantovitch, secrétaire, CERFBAS

ANNEXE IV
Formulaire de consentement

Initiative AIDES (Action intersectorielle pour le développement des enfants et leur sécurité)

Vous et votre enfant recevez des services de votre intervenant-e dans le cadre de l'initiative AIDES. Votre intervenant-e vous a expliqué en quoi consistait ce projet et il vous a indiqué qu'il comportait un volet recherche.

Avant d'accepter que vous et votre enfant participiez à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Il indique les coordonnées des personnes avec qui communiquer au besoin. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à les poser aux chercheur-e-s responsables du projet et aux autres membres du personnel affectés au projet de recherche.

Quel est le but de la recherche?

L'initiative Aides souhaite favoriser et soutenir les démarches de collaboration entre les intervenants et les organisations qui offrent du support aux enfants et à leur famille. Cette recherche a pour but d'évaluer les différences entre l'initiative AIDES et les autres interventions. Les chercheurs souhaitent recueillir l'expérience des familles sur les interventions de support qui leur sont proposées. Plusieurs familles collaborent au projet : celles qui participent à l'initiative AIDES et celles qui bénéficient d'autres types d'interventions (groupe témoin). Les opinions et les renseignements que vous donnerez pour vous ou votre enfant et les résultats obtenus seront traités de façon confidentielle. Ils contribueront à faire avancer les connaissances dans le domaine des services aux familles. Vos commentaires permettront d'améliorer la collaboration entre les organismes qui participent à l'initiative AIDES. Ils permettront aussi de modifier les outils employés pour simplifier leur utilisation par les intervenants et les familles.

En quoi consistent ma participation et celle de mon enfant à la recherche? Est-ce long?

Il vous sera demandé de:

- 1- Compléter des questionnaires pour vous comme parent, ainsi que pour votre enfant, lors de 2 à 3 visites à domicile. Ces rencontres prendront environ 2 heures à chaque visite.

Pour vous comme parent, les questionnaires aborderont les thèmes suivants : l'adaptation des parents à leur rôle et l'exercice de leurs responsabilités envers leur enfant, la qualité de l'environnement familial auquel l'enfant est exposé et la victimisation de l'enfant.

Pour votre enfant, il s'agira de tests qui regardent son développement cognitif, langagier, comportemental et émotionnel.

- 2- Répondre à un questionnaire au téléphone d'une durée d'environ 10 minutes à 2 ou 3 reprises selon la durée de votre participation dans le projet.

Vous serez invité à partager votre perception des pratiques d'aide que vous recevez, de la collaboration entre vous et un ou des professionnels avec qui vous avez été récemment en contact et sur votre sentiment de contrôle dans les décisions vous concernant et concernant votre enfant.

- 3- Répondre pour certains d'entre vous à une entrevue téléphonique de 20 minutes à 1 ou 2 reprises selon la durée de votre participation dans le projet.

Si vous êtes contacté pour cette entrevue téléphonique, il vous sera possible d'approfondir ce qui aura été abordé dans le questionnaire au téléphone.

- 4- Accepter qu'un membre de l'équipe de recherche puisse consulter le dossier de votre enfant auprès de l'organisation qui lui offre des services (centre de santé et de services sociaux - CSSS et centre jeunesse – CJ)

Les activités auxquelles vous participerez pourraient s'échelonner jusqu'en septembre 2010 ou jusqu'à ce que vous ne receviez plus de services du centre jeunesse. C'est pourquoi vous serez contacté tout au long du projet pour assurer de la continuité dans votre participation.

Dans le cadre de ces activités, vous n'aurez aucun déplacement à effectuer.

Est-ce qu'il y a des conséquences négatives à ma participation et à celle de mon enfant?

Cette recherche ne comporte aucune conséquence négative. Toutefois, il se peut que, lors des activités de recherche, vous soyez amené à aborder certains problèmes que vous ou votre enfant vivez ou avez vécus et qui sont difficiles pour vous. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler à l'intervieweur. Celui-ci pourra alors vous diriger vers l'intervenant-e du dossier de votre enfant au centre jeunesse ou au centre de santé et de services sociaux. Ces derniers savent que vous avez accepté de participer à cette recherche.

Pour votre participation, l'équipe de recherche vous remettra la somme de 70\$ à chaque rencontre à domicile afin de vous remercier du temps que vous avez consacré à l'équipe de recherche.

Est-ce qu'on pourra nous identifier, moi et mon enfant, à partir des réponses que j'aurai données?

Non, car chaque participant à la recherche (enfant et parent) recevra un numéro et seuls les membres de l'équipe auront accès à la liste des participants et aux numéros qui leur auront été donnés. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé à l'université de Montréal.

Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin de la recherche et seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date. Il est également possible que nous devions permettre l'accès aux dossiers de recherche au comité d'éthique de la recherche du Centre Jeunesse de Montréal-Institut-Universitaire et aux organismes subventionnaires de la recherche à des fins de vérification ou de gestion de la recherche. Tous adhèrent à une politique de stricte confidentialité.

Si vous dévoilez une situation qui compromet la sécurité ou le développement de votre enfant, les membres de l'équipe de recherche devront la signaler au directeur de la protection de la jeunesse afin que votre enfant puisse recevoir de l'aide.

Est-ce que je suis obligé de participer à cette étude?

Votre participation est entièrement volontaire et vous avez la liberté de poser les questions que vous jugez importantes sur le projet. Vous pouvez aussi vous retirer à tout moment sans que cela n'affecte d'aucune façon votre droit de recevoir des services de santé ou des services sociaux pour vous ou pour votre enfant et sans que cela nuise aux relations avec votre intervenant. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec un-e chercheur-e ou son représentant, aux numéros de téléphone indiqués sur cette page. Vous pouvez aussi le dire à votre intervenant. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis jusqu'au moment de votre retrait seront détruits.

Est-ce que j'aurai accès aux informations que j'aurai données?

Lors d'un appel téléphonique d'un membre de l'équipe de recherche, vous aurez accès verbalement aux conclusions individuelles des questionnaires que vous aurez complété et des tests que votre enfant aura effectué. Suite à la transmission de ces conclusions, vous aurez la possibilité d'accepter ou non qu'elles soient aussi transmises, en totalité ou en partie, à l'intervenant présent dans le dossier de votre enfant. Cette autorisation vous sera demandée au téléphone par le membre de l'équipe de recherche qui vous aura transmis les dites conclusions. Ces informations seront données à votre intervenant, en autant que le dossier de votre enfant soit toujours ouvert dans l'établissement où il reçoit des services.

Si j'ai des questions à qui puis-je m'adresser?

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer :

Pour la **région de Montréal** avec Madame Danielle Lessard, coordonnatrice de l'initiative AIDES au numéro de téléphone suivant : [REDACTED] poste [REDACTED] ou à l'adresse courriel suivante [REDACTED]

Pour des questions concernant vos droits en tant que participant à cette recherche, pour rapporter un incident ou pour formuler une plainte concernant cette recherche, vous pouvez communiquer avec le : **Comité d'éthique de la recherche de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal** Téléphone : [REDACTED]
[REDACTED]

Cette recherche est sous la responsabilité de Claire Chamberland, chercheure à l'Université de Montréal. Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal a approuvé cette recherche le 10 décembre 2007. Carl Lacharité, chercheur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, en est le co-responsable. Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières a émis le certificat éthique portant le numéro CER-08-131-06.03 le 21 janvier 2008.

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation et celle de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les risques de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche et je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision. J'accepte également que mon enfant participe à cette étude selon les modalités expliquées dans ce formulaire. Son nom est _____ et il est âgé de _____.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

J'accepte d'être contacté ultérieurement pour participer à la poursuite de ce projet.

Signature du parent : _____ Date : _____

Souhaitez-vous recevoir les résultats individuels des questionnaires et des tests administrés à votre enfant? Oui Non

Signature du parent : _____ Date : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur-e ou de son représentant: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Signature du chercheur-e ou de son représentant: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

L'original du formulaire de consentement sera conservé au _____ et une copie signée sera remise au participant.

ANNEXE V
Protocole de prise de rendez-vous
Entretien téléphonique

Entrevue téléphonique auprès des parents concernant la collaboration avec les intervenants scolaires et sociaux participant au cheminement scolaire de leurs enfants

Prise de rendez-vous

Bonjour, pourrais-je parler à Monsieur ou Madame _____

Mon nom est Véronique Menand, je suis étudiante à la maîtrise en service social à l'Université de Montréal et je fais partie de l'équipe de recherche de l'initiative AIDES. Vous allez bien?

Je vous appelle aujourd'hui parce que vous avez été choisi pour répondre à une entrevue téléphonique concernant vos impressions au sujet de votre relation avec les différents intervenants scolaires et sociaux qui participent au cheminement scolaire de votre enfant. Ces informations ne sont pas recueillies dans le cadre du projet de recherche AIDES, elles sont recueillies dans le cadre de mon projet de maîtrise. Cependant, ces informations pourront également être réutilisées dans le cadre du projet de recherche AIDES.

J'aurais besoin d'environ 5 minutes de votre temps pour vous donner des informations sur l'entrevue. Est-ce que je téléphone à un bon moment?

- *Si oui...d'accord on va continuer*
- *Si non...Est-ce qu'il y a un autre moment où vous aimeriez mieux que je vous rappelle?*

Au début de votre participation au projet de recherche AIDES, vous avez signé un formulaire de consentement. Jusqu'à maintenant, vous avez participé à différentes activités comme la rencontre à votre domicile avec deux assistantes de recherche ou encore, le questionnaire téléphonique avec des choix de réponses sur votre expérience vécue avec votre intervenant _____ (nom de l'intervenant) du (CJ ou CSSS).

Ce qui m'intéresse maintenant, c'est de connaître votre opinion sur vos relations avec les différentes personnes qui vous accompagnent dans le cheminement scolaire de votre enfant _____ (nom de l'enfant) au cours la présente année scolaire. Ces personnes peuvent provenir de l'école ou d'un autre service comme le CSSS, le CJ ou un organisme communautaire.

La durée de l'entrevue est d'environ 30 minutes. J'aimerais vous rappeler que les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Soyez assuré que votre intervenant ou les autres professionnels avec lesquels vous avez des liens ne connaîtront ou ne pourront consulter vos réponses. Aussi, aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera diffusée. À des fins de recherche seulement, l'entrevue sera enregistrée sur cassette audio. Je serai la seule personne qui aura accès à cet enregistrement. Avez-vous des questions?

Accepteriez-vous de répondre à mes questions maintenant? _____

OU

Acceptez-vous de prendre un rendez-vous avec moi pour faire cette entrevue? _____

Si oui : Date et heure : _____

Souhaitez-vous recevoir un appel de confirmation la veille de l'entrevue?

Oui : _____ Non : _____

Si le parent refuse : Je vous remercie du temps que vous m'avez accordé

Date : _____

Commentaires :