

Université de Montréal

**Les liens possibles des tâches connexes des enseignantes et enseignants du
secondaire au Québec sur la collaboration entre l'école et la famille**

Par
François Nobert

Département de la psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du
grade de maîtrise en formation à la recherche, option psychopédagogie

14 juillet 2017

Copyright, François Nobert, 2017

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche, nous observons la relation de coordination entre les enseignantes et enseignants du secondaire et les parents d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Plus particulièrement, nous portons un regard sur les types de communication utilisés par le personnel enseignant et les parents et la fréquence d'envoi des communications en tenant compte des caractéristiques liées au travail du personnel enseignant. Nous croyons que les perceptions des enseignantes et enseignants envers la collaboration école-famille, leurs années d'expérience ainsi que le nombre d'élèves HDAA intégrés dans leurs classes peuvent avoir des impacts sur les types de communication utilisés par ceux-ci et la fréquence d'envoi.

Pour vérifier les liens statistiques entre ces variables, nous avons recueilli 25 questionnaires auprès d'enseignantes et enseignants du secondaire provenant de quatre écoles secondaires de la région de Montréal. Les questions portaient sur certaines caractéristiques de leur emploi, de la perception envers la collaboration école-famille, du nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes, des types de communication utilisés et de la fréquence d'envoi. Les résultats obtenus ne nous permettent pas d'établir un lien statistique significatif entre ces variables. Néanmoins, l'analyse des résultats nous indique que certaines caractéristiques liées à l'emploi du personnel enseignant, comme le nombre d'élèves dans les classes, pourraient avoir une incidence sur la fréquence des communications. D'autres caractéristiques pourraient avoir des incidences sur la fréquence des communications : les habiletés en gestion de classe et le nombre d'années d'expérience.

MOTS-CLÉS : collaboration école-famille, obstacles à la collaboration école-famille, difficultés d'apprentissage, intégration scolaire, gestion de classe.

ABSTRACT

In this research, we observe the coordination relationship between secondary's teachers and the parents of students with disabilities or with learning difficulties or adaptation. Specifically, we observe the types of communication used by teachers and parents and the frequency's sending of communication by taking account of the work-related characteristics of teachers. We believe that the teachers's perceptions about school-family's collaboration, their years as workers and the number of special needs students integrated into their classes can have an impact on the types of communication used by them and frequency of sending.

To check the statistical relationships between these variables, we collected informations from 25 secondary's teachers from four Montreal's high schools area. The questions focused on certain characteristics about their work, the perception about school-family's collaboration, the number of special needs students integrated into classes, types of communication used and the frequency's transmission. The results do not allow us to establish a statistically significant relationship between these variables. But, the analyse of these results indicate that few characteristics related that employment of teaching staff, such as the number of students in classes, may have an impact on the frequency of communications. Other features might be affecting by the frequency of communication: classroom management skills and the number of years of experience.

KEY-WORDS : school-familly's collaboration, school-familly's limitations, learning difficulties, school integration, classroom management.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	i
ABSTRACT	ii
LISTE DES TABLEAUX	iii
LISTE DES FIGURES.....	iv
LISTE DES ABBRÉVIATIONS	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE.....	3
Présentation du problème de recherche	3
1.1 La tâche des enseignantes et enseignants au secondaire	4
1.2 Les moyens de communication utilisés par les enseignantes et enseignants	7
1.3 Question de recherche.....	12
CHAPITRE 2 – LE CADRE THÉORIQUE.....	13
2.1 Définir le concept de collaboration.....	15
2.2 Les dimensions de la collaboration école-famille.....	18
2.3 Le style parental et les pratiques parentales	21
2.4 Les pratiques parentales liées à la réussite scolaire	23
2.5 Les dimensions associées aux pratiques parentales liées au suivi scolaire	26
2.6-Les moyens de communication de l'école envers les parents.....	35
2.7 Les composantes liées à l'emploi d'une enseignante ou un enseignant du secondaire.....	39
2.8 La question spécifique de recherche et les objectifs spécifiques	43
CHAPITRE 3 – LA MÉTHODOLOGIE	46
3.1 Le choix de la méthodologie	46
3.2 Les objectifs spécifiques de recherche et le recours aux tests statistiques	46
3.3 Le type d'approche et les étapes de recherche	48
3.4-Échantillonnage : les participantes et participants	49
3.5 Collecte de données, instruments de mesure et analyse des données	50
3.5.1 <i>Le questionnaire</i>	50
3.5.2 <i>L'analyse des données</i>	53
CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	57
4.1 Description de l'échantillonnage	57
4.2 Présentation des résultats obtenus aux tests statistiques	59
4.2.1 <i>La perception des enseignantes et enseignants sur leur conditions de travail</i>	59

4.2.2	<i>Les moyens de communication utilisés auprès des parents</i>	60
4.2.3	<i>La perception de la qualité des conditions de travail et la fréquence des communications aux parents</i>	62
4.2.4	<i>Le nombre d'élèves HDAA intégrés et la fréquence des communications</i>	63
4.2.5	<i>Les années d'expérience de travail et la fréquence des communications envoyées aux parents</i>	65
4.2.6	<i>La perception de la collaboration école-famille et la fréquence des communications envoyées aux parents</i>	66
4.3	Analyse des résultats.....	69
4.3.1	<i>Typologie de la collaboration école / famille (Larivée, 2011)</i>	70
4.3.2	<i>Portrait des communications dans les écoles représentées dans l'échantillonnage</i>	71
4.3.3	<i>Analyse des résultats selon la typologie de la collaboration école / famille de Larivée (2008)</i>	73
4.3.4	<i>Analyse des résultats au regard de St-Laurent (1994), Potvin et al. (1999) et Karsenti et al. (2002)</i>	76
4.3.5	<i>Le développement de l'identité professionnelle et la fréquence des communications envoyées aux parents</i>	76
CHAPITRE 5 – DISCUSSION		80
5.1	Les résultats obtenus en fonction des attitudes et des perceptions des enseignantes et enseignants envers les élèves ayant des difficultés scolaires	80
5.2	Les résultats obtenus en fonction du développement professionnel des enseignantes et enseignants.....	82
5.3	L'effet du nombre d'élèves HDAA intégrés sur la fréquence des communications envoyées aux parents	84
5.4	Des moyens pour permettre les occasions de rencontres entre les enseignantes et enseignants du secondaire et les parents	89
5.5	Les types de rapport entre les parents et les enseignantes et enseignants	91
5.6	Limites de la recherche	94
5.7	L'apport d'une analyse qualitative	99
CONCLUSION.....		108
Références bibliographiques.....		114

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Table de contingence des perceptions des conditions de travail et de la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA.....	63
Tableau 2 :	Table de contingence des résultats observés quant au nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes régulières et la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA.....	64
Tableau 3 :	Table de contingence des résultats observés quant aux nombres d'enseignantes et enseignants selon le nombre d'années d'expérience et la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA.....	65
Tableau 4 :	Table de contingence des résultats observés quant à la moyenne des perceptions de quelques caractéristiques liées à la perception de la collaboration école-famille et la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA.....	67
Tableau 5 :	Tableau représentant les motifs de communication auprès des parents par les enseignantes et enseignants du secondaire.....	72
Tableau 6 :	Tableau représentant la fréquence des communications envoyées par les enseignantes et enseignants du secondaire auprès des parents des élèves de leurs classes.....	73

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Approche théorique de cet essai (modèle adapté de Rocque, 1999)	14
Figure 2 : Collaboration école-famille (typologie adaptée d'Epstein, 1992)	20
Figure 3 : La participation parentale au suivi scolaire (typologie adaptée de Deslandes, 1996)	28
Figure 4 : L'engagement parental au suivi scolaire (typologie adaptée d'Epstein, 2001).....	29
Figure 5 : Fusion des typologies de l'engagement parental au suivi scolaire de Deslandes (1996) et Epstein (2001) 30	
Figure 6 : Dimensions communes à la collaboration école-famille (typologie adaptée de Kohl et ses collègues, 2000)	30
Figure 7 : Les rôles associés aux parents quant au suivi scolaire (typologie adaptée de Hester, 1989)	31
Figure 8 : La participation parentale et les dimensions communes (typologie adaptée de Kohl et al., 2000)	32
Figure 9 : Les dimensions de l'implication parentale à la réussite scolaire	33
Figure 10 : La catégorisation de la collaboration école-famille.....	35
Figure 11 : Une catégorisation des moyens de communication école-famille.....	37
Figure 12 : Les composantes de la tâche selon la convention collective de la FAE	39
Figure 13 : Les composantes de la tâche selon Baribeau et al. (1996).....	40
Figure 14 : Les composantes de la tâche de l'enseignante ou l'enseignant (FAE, 2010).....	41
Figure 15 : Répartition des participantes et participants selon les cycles d'enseignement au secondaire	58
Figure 16 : Répartition des matières enseignées au secondaire par les participantes et participants	59
Figure 17 : Répartition des communications écrites les plus utilisées	61

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

CPNCF : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSPI : Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FAE : Fédération autonome de l'enseignement

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

INTRODUCTION

Nous accordons, dans le cadre de cette recherche, une attention particulière à la collaboration école-famille. Parmi les facteurs de risque les plus importants liés à la probabilité pour un élève de mettre un terme à ses études, nous retrouvons des facteurs familiaux. Par exemple, le manque de soutien des parents dans le processus scolaire s'avère un facteur de risque au décrochage scolaire. Nous sommes conscients que les difficultés liées au contexte familial ne représentent pas les facteurs de risque les plus importants. Nous désirons cependant ne pas négliger cet angle d'analyse dans le contexte du décrochage scolaire.

Cela dit, pour le Conseil supérieur de l'éducation (2009), il est notamment obligatoire pour les établissements scolaires au secondaire de bien connaître la trajectoire des jeunes de 12 à 17 ans quant à leur développement et de reconnaître l'importance du rôle de la famille afin de favoriser sa participation à la réussite scolaire et éducative des élèves. Le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît l'importance de la famille comme facteur de protection lié au décrochage scolaire.

La participation parentale à la réussite scolaire diminue au secondaire. Différents obstacles ont été relevés pour expliquer cette réalité. Parmi les divers obstacles évoqués, un d'entre eux précise que les occasions de participer au soutien scolaire pour les parents se font rares au secondaire. Cela étant, la présente recherche a pour but d'explorer la situation du personnel enseignant au secondaire pour tenter d'expliquer les motifs liés à cette situation où les occasions s'avèrent moins fréquentes pour les parents au secondaire afin de soutenir leur enfant sur le plan scolaire.

Nous observons la relation de coordination entre les parents et le personnel enseignant des écoles secondaires quant aux types de communication utilisés par les enseignantes et enseignants et la fréquence d'envoi des communications aux parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (élèves HDAA). La collaboration école-famille comprend plusieurs dimensions. Elles seront présentées au sein du cadre théorique. Nous estimons que les obstacles liés à la collaboration école-famille dans les écoles secondaires peuvent être associés en partie à la charge de travail du personnel enseignant et, plus particulièrement, aux tâches connexes à l'enseignement. La tâche des enseignantes et enseignants ne se limite pas à une

prestation de cours. Elles et ils doivent planifier leurs cours, faire les corrections de travaux et les évaluations, assister à des réunions, remplir des documents administratifs, etc. Ces tâches connexes à l'enseignement peuvent-elles avoir une influence sur les types de communication envoyées aux parents et la fréquence d'envoi des communications aux parents d'élèves HDAA?

Nous croyons que plus la charge liée aux tâches connexes s'avère élevée, plus les types de communication utilisés seront succincts et comporteront des informations générales puisque les enseignantes et enseignants doivent accorder plusieurs heures à des tâches connexes à l'enseignement. Une semaine de travail pour le personnel comprend 32 heures. L'ensemble des tâches doit être réalisé dans la cadre de ces heures de travail. Certaines enseignantes et certains enseignants effectuent peut-être des choix dans la réalisation de certaines de ces tâches. Par exemple, une enseignante qui accorde beaucoup d'heures de correction limite-t-elle les types, le contenu et la fréquence des communications envoyées aux parents des élèves? Nos objectifs de recherche sont orientés vers cette hypothèse.

Nous avons effectué une recherche auprès de 25 enseignantes et enseignants du secondaire. Ils travaillent tous à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île et sont répartis dans quatre écoles secondaires. Elles et ils ont accepté, sur une base volontaire, de participer à cette recherche. À partir des résultats obtenus, des tests statistiques sont effectués pour vérifier l'état de liens statistiques entre certaines variables. Nous décrivons une méthodologie et les résultats de recherche aux chapitres 3 et 4. Au chapitre 5, nous discutons des résultats obtenus en tentant de les analyser sous un angle différent. Nous proposons quelques solutions à la suite de l'analyse des résultats dont l'objectif est de réfléchir sur les obstacles liés à la collaboration école-famille en tenant compte de la charge de travail des enseignantes et enseignants, du leadership des directions d'école, de la collaboration entre le personnel enseignant et le personnel non enseignant.

CHAPTIRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE

Présentation du problème de recherche

Les enseignantes et enseignants ont à collaborer avec les parents des élèves de leurs classes. À titre d'exemple, les parents doivent à chaque début d'année scolaire acheter le matériel nécessaire pour leurs enfants. L'établissement scolaire doit donc fournir la liste des liens scolaires à acheter aux parents. En cours d'année, les parents reçoivent le bulletin de leurs enfants à trois reprises. Il constitue un moyen de communication entre la famille et l'école où des pourcentages représentent des évaluations chiffrées pour chaque matière académique (Balsamo, Humbeeck, Lahaye et Portois, 2006). Ce moyen de communication permet d'informer les parents du rendement scolaire de leurs enfants.

Les contacts entre la famille et l'école sont nombreux et diversifiés. Nous pouvons nous référer aux rencontres générales en début d'année scolaire où les parents reçoivent des informations relativement au code de vie de l'établissement scolaire et les règlements, les soirées de remise des bulletins, les conférences offertes aux parents pour les aider à soutenir leurs enfants lors de la période de devoirs (Goupil, 1997). Par ailleurs, les parents d'élèves du primaire collaborent davantage que ceux d'élèves du secondaire (Dauber et Epstein, 1993, cités dans Deslandes et Royer, 1994).

Le Conseil supérieur de l'éducation en 2009 évoque que les occasions de s'impliquer pour les parents sont plus rares pour expliquer cette diminution de la participation parentale au secondaire. D'autres motifs sont toutefois énumérés dont la crainte de se faire critiquer, le sentiment de compétence moins élevé, le manque de temps, la crainte de l'échec et la perception négative de l'école liée à des expériences négatives pour les parents. Ensuite, en contexte d'inclusion scolaire, la collaboration avec les parents s'avère plus exigeante (St-Laurent, 2002, citée dans Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). De plus, les tâches confiées aux parents dans un tel contexte se limitent à un soutien puisque les enseignantes et enseignants ont l'expertise professionnelle pour répondre aux besoins particuliers des élèves (Ho Sui-Chu cité dans Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). L'inclusion scolaire permet à un enfant d'avoir sa place dans la classe régulière peu importe ses besoins pédagogiques, ses capacités physiques et cognitives, son handicap où il retirera des bénéfices dans l'ensemble de son développement humain (sur le plan

cognitif, sur le plan social et sur le plan affectif). L'élève doit développer l'ensemble de son potentiel, peu importe ses besoins (Ducharme, 2007). L'inclusion peut être totale ou modérée. L'inclusion scolaire totale se distingue d'une inclusion modérée (intégration scolaire). Dans le cas de l'intégration scolaire, on adapte l'organisation scolaire aux élèves en difficulté d'apprentissage; ceux-ci doivent répondre aux exigences des programmes d'études ministériels. Dans le cas de l'inclusion totale, l'institution scolaire s'adapte aux besoins spécifiques des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Boutin et Bessette, 2009). Afin d'éviter un flou conceptuel entre ces concepts, nous précisons que nous nous référerons au concept d'intégration scolaire dans le cadre de cette recherche.

Pour aborder le problème des occasions rares de rencontres entre les parents et les enseignantes et enseignants du secondaire, plusieurs dimensions peuvent être observées. Dans le cadre de l'analyse de cette problématique de recherche, nous aborderons le thème de la tâche des enseignantes et enseignants du secondaire pour tenter d'illustrer pourquoi les occasions se font rares pour rencontrer les parents. Aussi, nous observerons les moyens de communication utilisés par les enseignantes et enseignants du secondaire pour communiquer avec les parents des élèves ayant des problèmes de comportement ou des difficultés d'apprentissage qui sont intégrés en classe régulière. En terminant, nous porterons une attention au rôle du parent qui a évolué dans le temps en fonction de dimensions bien précises.

1.1 La tâche des enseignantes et enseignants au secondaire

Enseigner est au cœur de la tâche des enseignantes et enseignants. Elles et ils doivent transmettre des connaissances aux élèves de leurs classes conformément aux programmes ministériels. Les fonctions professionnelles du personnel enseignant ne se limitent pas à l'enseignement. Aussi, ces professionnels de l'enseignement planifient leurs cours, corrigent les travaux des élèves, évaluent les progrès des élèves, gèrent leurs classes afin d'instaurer un climat propice à l'apprentissage, participent à des réunions avec la direction, assistent à des comités d'aide avec différents professionnels (psychologues, travailleuses sociales, etc.), rencontrent les parents lors de la soirée de remise des bulletins, décèlent les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage des élèves de leur classe.

Une étude a été effectuée au sein d'une école secondaire de Québec en 2011 sous la direction de Maranda et Viviers où 36 personnes ont été rencontrées, l'une après l'autre, lors d'une entrevue. Chaque personne a été rencontrée à quatre reprises. Maranda, Paillé et Viviers (2011) ont constaté que maintenir l'ordre dans les classes, déceler les cas problématiques, rendre des comptes à la direction, effectuer des tâches administratives structure le temps du personnel enseignant et s'avère exigeant en temps. De plus, les fonctions professionnelles des enseignantes et enseignants s'avèrent segmentées en minutes. Maranda, Paillé et Viviers (2011) évoquent la notion d'une « *gestion comptable des minutes* » pour illustrer cette réalité chez le personnel scolaire. Que peut représenter cette expression dans la pratique professionnelle des enseignantes et enseignants? Pour le démontrer, nous pensons nous référer aux clauses de l'entente nationale de 2010-2015 des enseignantes et enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) en ce qui a trait à la tâche globale du personnel enseignant.

Les fonctions professionnelles s'avèrent segmentées en heures selon l'entente nationale de 2010-2015 intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Une semaine de travail pour le personnel scolaire comporte 32 heures de travail, dont 27 heures assignées par les directions d'établissements scolaires et cinq heures de travail de nature personnelle. De plus, chaque enseignante et enseignant doit rendre des comptes à la direction de l'école en lui remettant une description précise et détaillée de son occupation du temps en divisant ses 32 heures de travail par chacune de ses activités professionnelles en minutes. Ces activités professionnelles sont, nous le rappelons : la planification des cours, l'enseignement, la correction des travaux et évaluations, les réunions avec les collègues, les réunions avec la direction, les communications aux parents, les rencontres de parents lors de la remise des bulletins, le contrôle des absences, etc.

Ainsi, chaque membre du personnel enseignant doit effectuer une « *gestion comptable des minutes* » pour rendre des comptes à la direction de l'établissement scolaire. Cette façon de faire peut rendre la profession enseignante « *parcellisée* » où la disponibilité pour l'élève et ses parents peut être compromise puisque peu de temps peut être accordé aux rencontres et communications avec les parents. Les enseignantes et enseignants ont aussi l'impression de

travailler pour les directions et les professionnels (Maranda, Paillé et Viviers, 2011), ce qui peut, peut-être, compromettre la disponibilité aux parents des élèves de leurs classes. Bref, il s'avère possible que le personnel enseignant se limite à des communications de base à fournir aux parents (transmettre des informations relatives au rendement scolaire ou d'ordre général) lors des soirées de remise de bulletins puisque les fonctions de ces professionnels de l'enseignement deviennent de plus en plus « *parcellisées* », comme si leur rôle devenait celui « *d'exécutants* » scolaires. D'ailleurs, dans leur étude, Maranda, Paillé et Viviers, (2011) rapportent qu'une personne interrogée avait mentionné lors d'un entretien que les enseignantes et enseignants ont besoin de moins en moins de réflexion pour effectuer leurs tâches puisqu'ils deviennent de plus en plus des « *techniciens* ».

Par ailleurs, la charge de travail du personnel enseignant s'est alourdie depuis quelques années selon plusieurs enseignantes et enseignants. L'hétérogénéité des groupes d'élèves, le temps de présence à l'école qui a augmenté ainsi que l'implantation du nouveau pédagogique ont contribué à cette impression (Houlfort et Sauvé, 2010). Le nouveau pédagogique a modifié l'école québécoise. Il est axé sur le développement de compétences pour chacune des matières scolaires et s'appuie également sur quatre domaines généraux de formation. Depuis son implantation, les enseignantes et enseignants évaluent des compétences disciplinaires ainsi que des compétences transversales. Elles et ils doivent recueillir de l'information auprès des élèves, analyser cette information, exercer un jugement professionnel afin de prendre une décision quant à l'atteinte ou non de ces compétences disciplinaires et transversales. Bref, l'enseignante ou l'enseignant n'évalue plus les élèves de la même façon depuis l'implantation du nouveau pédagogique. Son travail devient aussi de plus en plus exigeant puisqu'elle ou il doit accomplir des tâches qui étaient réservées auparavant à des professionnels tels que des psychologues, des travailleuses sociales, des psychoéducatrices, des éducateurs, etc. compte tenu de restrictions budgétaires (St-Arnaud et al. 2000), cités dans Houlfort et Sauvé, 2010).

Somme toute, la perception d'une charge de travail alourdie et d'une tâche « *parcellisée* » sont-elles des obstacles à la collaboration école-famille pour les enseignantes et enseignants du secondaire? Les enseignantes et enseignants du secondaire ont plus d'un groupe d'élèves. Ces groupes sont hétérogènes et le ratio d'élèves peut parfois atteindre 36 élèves. Cette réalité

pédagogique (le ratio d'élèves) peut avoir comme effet d'alourdir les tâches administratives du personnel enseignant. Plus le nombre d'élèves est grand, plus le temps de correction est élevé, plus le nombre de formulaires à remplir pour déceler les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage peut être élevé, plus le nombre de rencontres à des comités d'élaboration d'un plan d'intervention peut être élevé, etc. Nous croyons qu'il peut y avoir une relation entre la perception de l'alourdissement de la tâche et les types de communication utilisés pour transmettre de l'information aux parents. En effet, si les membres du personnel enseignant estiment que leur charge de travail est élevée, il est possible que ces derniers se limitent à des moyens de communication qui s'avèrent le moins exigeant possible en temps et que leur contenu se concentre sur des informations générales et globales (ex. : rendement scolaire, taux d'absentéisme, comportement en classe).

En terminant, percevoir le travail d'une enseignante ou un enseignant de façon « *parcellisée* » peut compromettre la disponibilité pour les parents et les élèves puisque le travail peut être perçu comme des « *comptes à rendre* » aux directions d'établissements scolaires et aux professionnels non enseignants. Il est possible que plus les enseignantes et enseignants doivent remplir des documents pour déceler les difficultés d'apprentissage de certains élèves, remplir des demandes pour que des élèves soient évalués par des professionnels non enseignants, compiler des notes d'observation pour des jeunes ayant des problèmes de comportement, plus ils peuvent restreindre les communications avec les parents à une transmission d'informations globales (ex. : le rendement scolaire) et avoir recours à des moyens de communication peu exigeants en temps. Dans le chapitre suivant, nous détaillerons un peu plus ces hypothèses lors de la présentation des objectifs spécifiques de cet essai. La section suivante s'attarde aux moyens de communication utilisés par le personnel enseignant du secondaire.

1.2 Les moyens de communication utilisés par les enseignantes et enseignants

Les moyens de communication entre la famille et l'école sont divers. Les parents sont invités à une rencontre générale en début d'année pour être informés des règlements de l'école. Ils peuvent aussi se présenter lors des soirées de remise des bulletins pour rencontrer les enseignantes et enseignants, prendre rendez-vous avec eux, etc. (voir page 2) Quant à la relation parents-enfants, une communication accrue entre les parents et leurs enfants sur des sujets

scolaires leur permet de prendre conscience de l'aide qu'ils peuvent leur apporter sur le plan scolaire (Danic, 2001, Imbert, 2001, Rochex 1998, cités dans Karsenti, 2002) et l'engagement parental, s'il persiste, a des impacts positifs sur les attitudes et les comportements de leurs enfants envers l'école, leur motivation et persévérance scolaire, résultats académiques ainsi que sur leur développement global (Larkin et Desjardins, 2004).

De fait, afin que les parents puissent être informés du parcours scolaire de leurs enfants quant aux résultats scolaires obtenus, de leur attitude et leur comportement en classe, des difficultés d'apprentissage, etc. et prendre le temps de discuter de sujets relatifs à l'école avec leurs enfants, il est nécessaire que des moyens de communication soient mis en place entre l'école et la famille. A priori, nous pensons aux bulletins et aux rencontres de parents lors des soirées de remise des bulletins. Lors de ces soirées, les parents qui le désirent peuvent rencontrer les enseignantes et enseignants de leurs enfants. Lors de ces rencontres, les parents peuvent être informés, par exemple, des difficultés scolaires que rencontrent leurs enfants. Ces types de communication entre la famille et l'école au secondaire sont-ils les plus utilisés ?

En nous référant au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 2004, nous constatons que les mesures d'encadrement les plus utilisées dans les établissements d'enseignement secondaire sont « *les communications avec les parents sous plusieurs formes* » à 98,2 %. Ces résultats proviennent d'un échantillon de 492 établissements scolaires sur l'ensemble du territoire québécois. Les types de communication ne sont pas précisés. Toutefois, sachant que le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire du Québec (juillet, 2014) oblige les directions d'école à fournir aux parents des documents relativement aux règles de l'école, aux noms des enseignantes et enseignants de leurs enfants, aux renseignements sur les programmes d'études ainsi qu'aux normes et modalités d'évaluation, est-ce que les types de communication auxquels le CSE se réfère peuvent être des communications écrites ?

D'autre part, le régime pédagogique oblige également les établissements scolaires à transmettre trois fois par année, soit à la fin de chacune des étapes, un bulletin aux parents des élèves. Le bulletin est également une communication écrite. Ce qui nous porte à croire, une fois de plus,

que les types de communication évoqués par le CSE en 2004 pouvaient être des communications écrites. Nous n'en avons cependant pas la certitude. De plus, puisque le CSE (2004) se réfère à des communications sous plusieurs formes avec les parents, nous croyons que les rencontres de parents peuvent être également une forme de communication.

En vertu de l'entente de 2010-2015 intervenue entre le CPNCF et la FAE, il est mentionné que trois réunions avec les parents sont prévues pour le personnel enseignant au cours d'une année scolaire. Lors de la première réunion, les parents sont informés des règles de fonctionnement de l'école et ils peuvent rencontrer brièvement les enseignantes et enseignants de leurs enfants. La plupart du temps, ces derniers expliquent de manière générale les modalités de fonctionnement de leurs classes aux parents : les règles de la classe, les périodes de récupération, les procédures à suivre si un élève s'absente à une évaluation, etc. Au secondaire, les réunions subséquentes permettent aux parents de rencontrer les enseignantes et enseignants de leurs enfants lors des soirées de remise des bulletins. Les communications les plus utilisées entre les parents et l'école sont-elles les rencontres de parents et les bulletins? Elles sont très répandues puisque le régime pédagogique du Québec (juillet, 2014) oblige les établissements scolaires de la province à transmettre aux parents un bulletin à la fin de chaque étape de l'année scolaire, soit trois fois par année. Par ailleurs, l'entente intervenue entre le CPNCF et la FAE précise qu'il doit y avoir, au minimum, trois réunions avec les parents au cours d'une année de travail.

Les bulletins et les rencontres de parents lors de leur remise sont-ils de bons moyens pour collaborer avec les familles? Nous sommes conscients que ces types de communication permettent d'échanger rapidement des informations globales sur le parcours scolaire des élèves. Goupil (1997) spécifie qu'une rencontre avec le parent comprend plusieurs étapes, soit : établir le contact avec celui-ci, obtenir de l'information, donner de l'information et mettre en place des solutions, si nécessaire, lorsqu'un élève rencontre des difficultés scolaires.

Toutefois, lors des soirées de remise des bulletins, le temps alloué à chaque parent peut être limité à environ cinq minutes pour chaque enseignante et enseignant. Ainsi, ces étapes peuvent être écourtées ou même évitées complètement. Parfois, il est possible qu'une enseignante ou un enseignant transmette de l'information rapidement au parent qui le rencontre après avoir établi le

contact avec lui. Compte tenu du temps limité de la rencontre, est-ce que l'enseignante ou l'enseignant a le temps de recueillir toutes les informations fournies par le parent ?

Pourtant, les décideurs des milieux scolaires qui favorisent l'inclusion scolaire (intégration scolaire) souhaitent que les échanges entre le personnel enseignant et les parents puissent permettre d'établir le dialogue pour tenter de comprendre le point de vue de ces derniers (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). En accordant cinq minutes de discussion lors des réunions de parents, il est difficile d'ouvrir le dialogue auprès d'un parent dont l'élève est intégré en classe régulière et qui a des difficultés d'apprentissage. Les informations transmises peuvent donc être succinctes en se limitant, par exemple, au rendement scolaire, au taux d'absentéisme, à l'effort fourni en classe. Les enseignantes et enseignants qui ont dans leurs classes des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont-ils d'autres moyens de communication que ceux prescrits par le régime pédagogique dans le cadre de la Loi sur l'instruction publique? Nous rappelons que le régime pédagogique oblige les établissements scolaires primaires et secondaires à transmettre 3 fois par année un bulletin aux parents des élèves (voir page 7). De plus, en vertu de l'article 29.2 du régime pédagogique, l'école doit transmettre des informations aux parents d'un élève mineur au moins une fois par mois si l'enfant n'atteindra pas les exigences des programmes ministériels, s'il a des comportements qui ne respectent pas les règles de vie de l'école ou si ces mesures étaient prévues dans un plan d'intervention. Respecte-t-on ces règles dans les milieux scolaires? Le cas échéant, quels sont les moyens de communication utilisés? Ces moyens peuvent-ils favoriser la collaboration entre l'école et la famille ? Ces questions demeurent sans réponse pour le moment. Cet essai a pour but de tenter de présenter quelques éléments de réponse.

En résumé, nous prétendons que l'augmentation de la charge de travail des enseignantes et enseignants accroît les tâches administratives du personnel enseignant. Par exemple, une hétérogénéité des groupes d'élèves, dont certains ayant des difficultés d'apprentissage sont intégrés dans les classes régulières, peut accroître la présence à des rencontres avec des membres du personnel non enseignant (des psychologues, orthophonistes, psychoéducatrices, travailleuses sociales, conseillères pédagogiques) dans le but de trouver des solutions pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves.

Ensuite, un nombre plus élevé d'élèves dans les classes peut augmenter le temps de correction. Tout compte fait, certaines enseignantes et certains enseignants peuvent avoir l'impression que leur charge de travail soit plus lourde en raison de ces motifs. Ainsi, peuvent-ils restreindre les communications aux parents à des moyens de communication qui s'avèrent moins exigeants en temps que d'autres moyens tels que les rencontres individuelles de parents qui nécessitent une plus grande planification?

Par ailleurs, dans le cadre d'une « *parcellisation* » de la tâche du personnel enseignant, on demande à ce que des documents soient remplis dans le cadre de leurs fonctions professionnelles. Par exemple, les enseignantes et enseignants doivent parfois remplir des feuilles de route pour des élèves ayant des problèmes de comportement où il faut indiquer si l'élève arrive à l'heure, s'il effectue les tâches demandées, s'il respecte les règles de la classe, etc. Elles et ils peuvent avoir à remplir des demandes de service afin qu'un jeune ait une évaluation en psychologie.

Goupil, Comeau et Michaud (1994) ont effectué une étude descriptive et exploratoire sur les types de services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire auprès de 70 directions d'établissements scolaires provenant de 13 commissions scolaires. Lorsqu'il y a référence pour un élève ayant des difficultés d'apprentissage, 77 % des personnes interrogées ont précisé qu'un formulaire officiel devait être rempli par les titulaires de classe. Cette étude a été réalisée en 1994 auprès de directions d'écoles primaires. 20 ans plus tard, est-ce différent, et ce, plus particulièrement au secondaire? En vertu de la clause 8.9.07 de l'entente nationale 2010-2015 entre le CPNCF et la FAE, il est spécifié qu'une enseignante ou un enseignant peut soumettre une situation problématique d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement à la direction en remplissant un formulaire où l'on fait part du motif de la demande, d'une description de la situation, des interventions pédagogiques ayant été effectuées, etc. En remplissant ce formulaire, l'enseignante ou l'enseignant fait la demande d'un service d'aide pour l'élève ayant des difficultés scolaires. Comme en 1994, un formulaire officiel peut être rempli pour référer le cas d'un élève en difficulté. Des enseignantes et enseignants interrogés dans le cadre de l'étude de Maranda, Paillé et Viviers, (2011) font référence à l'illustration « *remplir de la papperasse* » pour demander de l'aide en classe, pour obtenir une évaluation

auprès d'un élève, etc. Nous en déduisons que ces documents rendent les fonctions des enseignantes et enseignants plus « techniques », soit moins « professionnelles » et sont exigeantes en temps.

Le temps nécessaire pour effectuer ces tâches plus administratives compromet-il la disponibilité pour les parents des élèves? Le personnel utilisera peut-être des moyens de communication qui nécessitent peu de temps et dont le contenu est une transmission d'informations générales (par exemple, un courriel global envoyé à plusieurs parents pour les informer des périodes de récupération dans leur matière).

1.3 Question de recherche

Nous avons illustré une problématique au sein des établissements scolaires secondaires quant aux occasions rares de rencontrer les parents. Nous avons également mentionné qu'en contexte d'intégration scolaire, on confie un rôle de soutien aux parents d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (voir page 3). Afin de trouver des éléments de réponse à cette problématique, nous souhaitons observer la tâche des enseignantes et enseignants du secteur régulier au secondaire. En effet, le personnel enseignant au secondaire a plus d'un groupe d'élèves. Plus une enseignante ou un enseignant a d'élèves dans l'ensemble de ses groupes, plus les tâches administratives (tâches externes à la prestation de cours) augmentent, notamment le nombre de copies d'évaluations à corriger. Nous croyons donc que plus une enseignante ou un enseignant juge que sa tâche de travail est lourde, plus il est possible qu'elle ou il utilise des moyens de communication avec les parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement peu exigeants en temps et que leur contenu se limite à des informations générales (ex. : rendement scolaire, comportement en classe, etc.). Dans le cadre de cet essai, nous posons la question de recherche suivante :

Quels sont les moyens de communication utilisés par les enseignantes et enseignants du secondaire et leur fréquence d'utilisation auprès des parents d'élèves HDAA pour favoriser leur implication au suivi scolaire?

CHAPITRE 2 – LE CADRE THÉORIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé une problématique liée aux occasions rares au secondaire de rencontres entre les parents et les enseignantes et enseignants (voir page 3). Nous avons présenté quelques faits qui peuvent nous fournir quelques éléments de réponse relativement à ce problème. D’abord, la tâche du personnel enseignant comprend plusieurs composantes : la planification des cours, la correction des travaux et évaluations scolaires, les réunions avec les directions d’école, les rencontres avec les collègues, les communications avec les parents, etc. La communication avec les parents représente une fraction de l’ensemble de la tâche de ces professionnels. Celle-ci est également « *parcellisée* ». Les membres du personnel enseignant doivent rendre des comptes à la direction en précisant leur occupation du temps dans les moindres détails par minute. Elles et ils ont à remplir une « *feuille de tâche* ». Maranda, Paillé et Viviers (2011) illustrent cette réalité par une « *gestion comptable des minutes* » (voir page 5).

Les enseignantes et enseignants ont aussi à remplir des documents pour, par exemple, déceler les cas problématiques dans leurs classes. De plus, depuis l’implantation du renouveau pédagogique, Houlfort et Sauvé (2010) constatent que la tâche des enseignantes et enseignants s’est alourdie. Depuis le début des années 2000, il y a de plus en plus d’élèves ayant des difficultés d’apprentissage dans les classes régulières. Les enseignantes et enseignants doivent donc adapter leur enseignement pour répondre aux besoins pédagogiques de ces élèves. Elles et ils ont eu également à modifier leurs méthodes d’évaluation puisque des compétences disciplinaires pour chaque matière académique sont évaluées depuis l’implantation du renouveau pédagogique. Une enseignante ou un enseignant doit donc recueillir des informations et les analyser pour poser un jugement pédagogique envers les élèves lors des évaluations et des travaux scolaires. Nous pensons que les tâches autres que l’enseignement (ex. : la correction), l’intégration de jeunes ayant des difficultés d’apprentissage, la « *parcellisation* » de la tâche et la lourdeur de celle-ci limitent dans le temps et leur contenu les communications envoyées aux parents. Nous porterons une attention particulière aux parents des élèves ayant des difficultés d’apprentissage.

Les concepts de ce cadre théorique s’inscrivent dans l’approche théorique de l’écologie de l’éducation (Rocque, 1999). Celle-ci est issue de la rencontre de deux disciplines, soit l’écologie et l’éducation. Cette approche théorique ajoute des concepts de l’écologie à l’éducation.

L'écologie représente les interrelations entre un organisme vivant et son milieu alors que l'écologie humaine se limite à celles qui s'effectuent entre l'être humain et son milieu de vie. Quant à l'écologie de l'éducation, elle illustre les interrelations entre des apprenants ou un groupe d'apprenants et les éléments vivants et non vivants d'un milieu dont l'objectif est le développement de la personne et de l'apprentissage.

Par ailleurs, deux sous-disciplines découlent de l'écologie de l'éducation : l'autoécologie et la démécologie. La première a pour objet d'étude les interrelations qui s'établissent entre un sujet, soit l'élève, l'étudiante ou l'étudiant ou l'apprenante ou l'apprenant (Rocque, 1999) et les éléments d'un éducosystème. Un éducosystème représente tout ensemble d'éléments vivants et non-vivants interreliées les uns aux autres dans un système et un espace limité dont la finalité est le développement de la personne et de l'apprentissage (Rocque, 1999). La deuxième a pour objet d'étude les interrelations qui s'effectuent entre des sujets et les éléments d'un éducosystème (Rocque, 1999). Cette recherche tend à observer les relations entre les enseignantes et enseignants et les parents des élèves de leurs classes. Nous la situons donc dans une sous-discipline démécologique scolaire puisque nous cherchons à analyser la dynamique d'une population (les élèves au secondaire) dans le cadre des relations entre leurs enseignantes et enseignants et leurs parents dont la finalité est le développement de l'enfant dans un contexte scolaire.

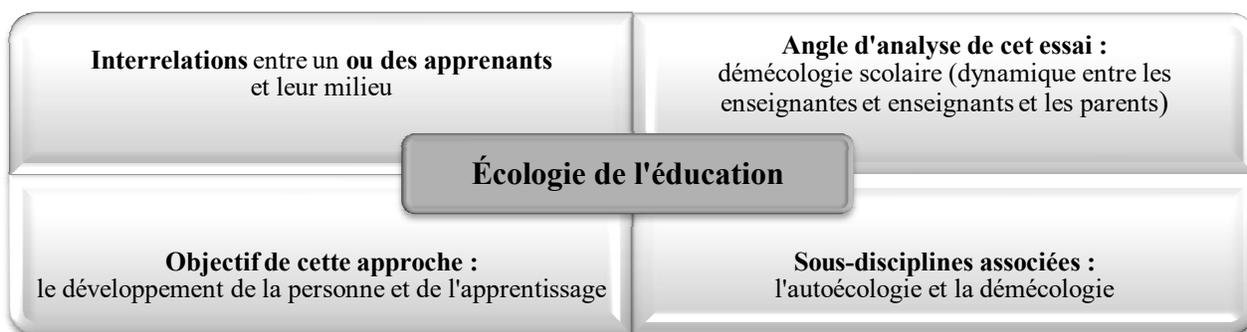


Figure 1 : Approche théorique de cet essai (modèle adapté de Rocque, 1999)

Nous définirons le concept de collaboration. Nous détaillerons aussi les dimensions de la collaboration école-famille de la typologie d'Epstein (1992) citée dans Deslandes et Royer (1994). Nous accorderons une attention toute particulière aux pratiques parentales pour favoriser la réussite scolaire et les obligations de base de l'école, plus précisément, les modes de communication avec les parents. Ensuite, nous aborderons les moyens de communication utilisés

dans les établissements scolaires dans le cadre des communications entre les parents et les enseignantes et enseignants. Finalement, nous nous référerons au concept d'intégration scolaire et aux conditions de travail des enseignantes et enseignants du secondaire. De plus, les objectifs spécifiques de recherche seront formulés.

2.1 Définir le concept de collaboration

L'objectif d'une collaboration entre l'école et la famille consiste à soutenir les élèves dans leur rôle d'apprenants. Elle s'avère favorisée par la participation des parents au suivi scolaire de leurs enfants (Deslandes et Bertrand, 2003). Ceux-ci sont des acteurs complémentaires à la réussite scolaire par leur implication au suivi scolaire de leurs enfants. Plusieurs termes peuvent être utilisés comme synonymes à l'implication parentale pour certains auteurs, alors que d'autres y apportent des nuances entre ces mêmes termes : implication, participation, collaboration, coopération, concertation, partenariat, etc. (Larivée, 2011). Le concept de collaboration peut parfois être associé au concept de partenariat. Nous pouvons lui attribuer une définition contextuelle correspondant à une réalité pouvant être complexe et nouvelle. Les dictionnaires et les encyclopédies lui associent des sens vastes et peu précis. Le partenariat regroupe donc plusieurs concepts associés, des attitudes et des stratégies. Les concepts qui lui sont associés sont divers : association, alliance, collaboration, concertation, participation, cogestion, coopération (Sauvé, 2002). En s'appuyant sur les affirmations de la chercheuse, le concept de collaboration peut, selon nous, être synonyme de partenariat. Les attitudes liées à la collaboration sont diverses également : une attitude de complicité, de connivence, d'adhésion, de mutualité, de solidarité (Sauvé, 2002). Parfois, le concept de partenariat entre les parents et les enseignants(es) peut être associé à une collaboration. Il est défini comme une collaboration où il y a présence d'un accord mutuel entre des partenaires égaux. Ceux-ci travaillent ensemble dans le but de résoudre un problème commun (Perrenoud, 2002). Des stratégies peuvent aussi être liées au concept de collaboration : des stratégies de travail d'équipe, de concours (prêter concours à), d'aide, d'échange et de commandite (Sauvé, 2002).

Le terme partenariat est aussi associé à l'implication des parents comme partenaires de la gestion de l'établissement scolaire par une participation au conseil d'établissement (Deslandes, 2001). La Loi sur l'instruction publique (L.I.P.) au Québec accorde un pouvoir aux parents puisqu'ils

sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Ils sont des partenaires et ont un pouvoir décisionnel sur des aspects de la vie scolaire. Les parents, qui participent au Conseil d'établissement (C.É.), peuvent se prononcer, en exerçant leur droit de vote, relativement à la façon dont des sommes budgétaires seront attribuées à des services d'aide professionnelle. Parfois, le C.É. est consulté quant à d'autres aspects de la vie scolaire (ex. le choix des manuels scolaires). Dans cette situation, les membres du C.É. n'ont point de pouvoir de décision puisqu'ils sont consultés (Azdouz, 2004). Les parents désirent avoir leur mot à dire quant aux contenus pédagogiques, horaires des cours, les moyens pour évaluer leurs enfants. Ils souhaitent soutenir l'école comme des partenaires. Pour ce faire, des pratiques de partenariat entre les familles et l'école s'avèrent nécessaires (Maulini, 2001).

La collaboration peut également être représentée par le biais de différentes strates, allant d'un partenariat instrumental (utilitaire) à un partenariat de responsabilité partagée (Sauvé, 2002). Une collaboration utilitaire peut être illustrée par le prêt des gymnases qu'une école autorise à la municipalité pour que les citoyennes et citoyens puissent participer à différentes activités sportives les soirs de semaine par exemple. Une collaboration où une responsabilité des tâches est partagée peut être représentée par l'aménagement du terrain de jeu de basketball de l'école impliquant les urbanistes de la municipalité ainsi que les élèves, les membres de la direction et les enseignantes et enseignants. Ce type de collaboration se situe au-delà du prêt de locaux ou d'équipement de la part de l'institution scolaire et de la municipalité. En se référant à Changkakoti et Akkari (2008), ces auteurs citent une recherche qui se réfère au concept de récit/narration pour illustrer les différentes relations entre les enseignants(es) et les parents dans les écoles de villes urbaines aux États-Unis (Giles, 2005). Cette dernière regroupe les types de relations entre l'école et la famille selon trois catégories : la narration centrée sur le déficit, la narration substitutive et la narration relationnelle. Les deux premiers types de relation (centrée sur le déficit et substitutive) laissent place à un rôle passif aux parents des élèves. La narration relationnelle favorise la collaboration avec les parents puisqu'elle leur permet de faire place à leurs connaissances afin de participer à la réussite scolaire des élèves et d'assurer un développement social. L'auteure se réfère, dans le cadre de la narration relationnelle, aux parents comme étant des partenaires à la réussite scolaire.

Nous suggérons que la collaboration représente un ensemble d'actions entre des membres ou des institutions nécessitant des attitudes et des stratégies dont le but est l'atteinte d'objectifs. Elle peut également être synonyme de partenariat. Cette collaboration s'effectue dans un contexte scolaire où les degrés de relation, d'engagement, de consensus et de partage des pouvoirs peuvent être différents selon les situations. Celle-ci peut être regroupée, de façon non exclusive, à une typologie comportant quatre niveaux et huit formes de collaboration : l'information et la consultation (niveau 1), la coordination et la concertation (niveau 2), la coopération et partenariat (niveau 3) et la cogestion et la fusion (niveau 4). Pour illustrer le niveau 1, nous souhaitons se référer aux appels téléphoniques que les secrétaires des établissements scolaires secondaires peuvent effectuer parfois afin d'informer les parents de l'absence de leur enfant à une période de cours. La soirée de remise des bulletins peut également représenter des informations transmises de façon périodique. Dans certaines écoles secondaires, les notes de bulletins des deux premières étapes sont présentées aux parents à la fin de chaque étape de l'année scolaire par le personnel enseignant. Les parents désirant rencontrer l'enseignant de leur enfant peuvent le faire lors de ces soirées de rencontres des parents.

Pour illustrer une situation de collaboration de niveau 2, nous désirons se référer à des occasions ponctuelles où les parents sont invités à accompagner l'enseignant(e) de leur enfant lors d'une sortie éducative dans un musée. Lors de cette occasion, la relation entre l'enseignante et le parent nécessite un certain niveau d'engagement et le parent soutient l'enseignante dans le déroulement de la sortie éducative au musée en faisant respecter, par exemple, certaines règles de base lors d'une visite dans un musée (ex. faire respecter les règles de conduite dans le musée). Dans le cadre de la réalisation d'un plan d'intervention, le degré de relation entre les enseignants(es) et les parents nécessite une collaboration où le consensus peut être privilégié entre ceux-ci lors de l'élaboration d'objectifs d'intervention. Cette situation peut représenter, selon nous, le niveau 3.

Quant au niveau 4, les communications entre les personnes qui collaborent s'avèrent bidirectionnelles et l'expertise de chacun est reconnue. Pour illustrer une situation à ce niveau, nous tentons de l'illustrer par une situation où un parent animerait une rencontre dans le cadre de l'élaboration du plan d'intervention de son enfant de première secondaire, qui a un handicap visuel et moteur, auprès des ergothérapeutes du milieu de la santé qui travaillent auprès de

l'enfant, du personnel enseignant concerné par les besoins pédagogiques de l'élève ainsi que des membres du personnel non enseignant concernés (ex. la psychologue du milieu scolaire, l'infirmière et la direction de l'institution scolaire). Il distribuerait, par exemple, un ordre du jour pour présenter le déroulement de la rencontre, serait celui qui accorde les droits de parole lorsque les gens ont des questions à poser et planifierait l'échéancier des rencontres pour la révision des objectifs d'intervention. Dans cette situation, le parent serait une personne pouvant aider à coordonner le plan d'intervention en collaboration avec la direction de l'établissement scolaire et les membres du personnel de l'école concernés par la mise en œuvre de celui-ci. Les rapports entre les personnes dans cette situation seraient égaux entre tous et chacun où les relations sont basées sur la confiance. Les attitudes et les stratégies s'avèrent différentes selon le niveau de collaboration. Une collaboration de niveau 1 ne nécessite pas les mêmes attitudes et stratégies qu'une collaboration où il y a partage des tâches et des responsabilités puisqu'elles n'ont pas le même degré de relation comparativement à une collaboration située à un autre niveau. .

2.2 Les dimensions de la collaboration école-famille

Nous nous référons, dans le cadre de cette recherche, à la typologie proposée par Epstein (1992), citée dans Deslandes et Royer (1994), pour illustrer l'ensemble des dimensions de la collaboration école-famille. Epstein (1992) associe six composantes à la collaboration entre l'école et la famille, soit le soutien de l'école aux parents dans leurs obligations de base, les obligations de base de l'école, le soutien des parents à l'école, le soutien scolaire des parents à la maison, la participation des parents aux instances de l'école et la collaboration avec la communauté.

Le soutien de l'école aux parents dans leurs obligations de base représente l'aide que l'école peut fournir à l'ensemble des parents pour les soutenir dans leurs responsabilités envers leurs enfants. Il peut s'agir de formations sur le développement de l'enfant, le soutien des parents avant l'entrée à la maternelle, la supervision des périodes d'étude lors des sessions d'évaluation, etc. Les obligations de base représentent les informations minimales que les institutions scolaires doivent fournir aux parents relativement aux programmes d'études, aux événements spéciaux, aux sorties à l'extérieur de l'école, etc. Elles représentent également les modes de communication entre l'école et la famille. Au Québec, certaines obligations de base de l'école

sont énoncées dans des dispositifs légaux. À titre d'exemple, en vertu du régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juillet, 2014), les institutions scolaires ont l'obligation de fournir différents documents aux parents dès le début de l'année scolaire. Il s'agit des documents suivants : les règles générales de l'école, un calendrier des activités, des renseignements sur les programmes d'études ainsi que la liste des manuels utilisés dans ces programmes, le nom des enseignantes et enseignants de l'enfant et un résumé des normes et modalités pour tout élève du primaire et du secondaire.

Le soutien des parents à l'école est l'ensemble des situations où un parent peut apporter son aide au sein de l'établissement scolaire, notamment par l'accompagnement à des sorties éducatives ou du bénévolat. Le soutien du parent dans le suivi scolaire de son enfant consiste notamment en un support dans l'accompagnement des apprentissages à la maison (ex. : l'aide apportée lors de la réalisation des devoirs). Quant à la participation des parents aux instances de l'école, elle se réfère à l'implication dans l'administration de l'école (ex. : la participation aux rencontres du conseil d'établissement CÉ). Finalement, la collaboration avec la communauté représente les échanges entre les parents ou l'école et les membres de la communauté (ex. : le parent qui a recours aux services sociaux du CLSC du quartier ou l'école qui participe à la mise en œuvre d'activités parascolaires avec les organismes communautaires du quartier pour prévenir le décrochage scolaire).

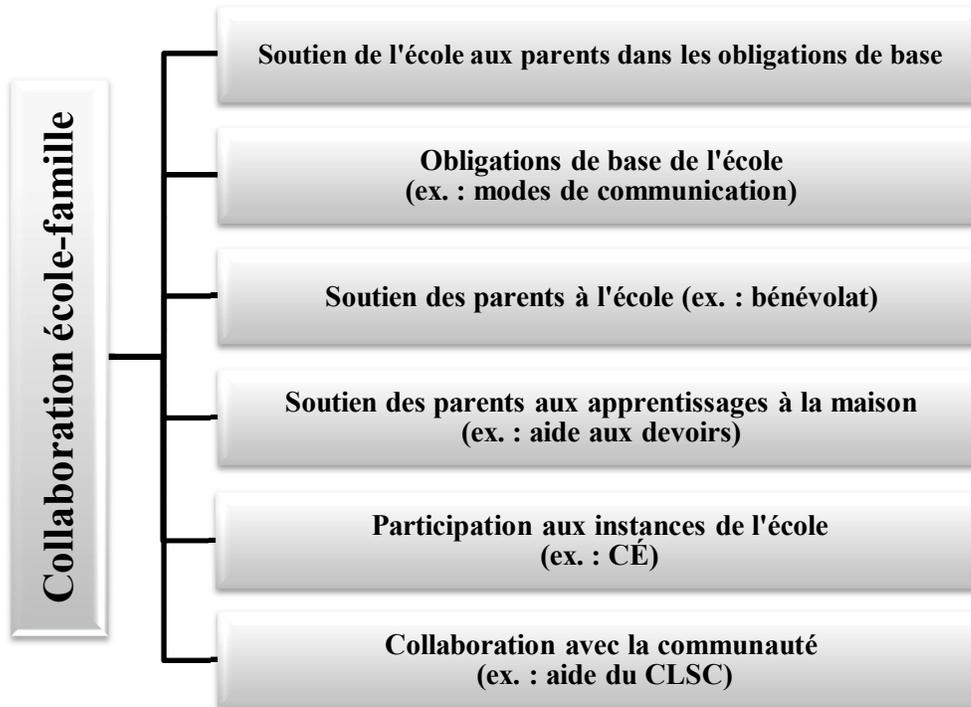


Figure 2 : Collaboration école-famille (typologie adaptée d'Epstein, 1992)

Pour cette recherche, nous portons un regard sur deux dimensions de cette typologie de la collaboration école-famille : les obligations de base de l'école, plus particulièrement les modes de communication avec les parents et le soutien des parents aux apprentissages à la maison. Plus spécifiquement, nous désirons observer les types de communication d'envoi utilisés par le personnel enseignant auprès des parents des élèves de leurs classes. Nous souhaitons connaître la fréquence des envois de ces communications ainsi que les motifs de communication et le contenu de celles-ci. Est-ce que les enseignantes et enseignants limitent le soutien des parents à un rôle de supervision des travaux scolaires? Le soutien des parents aux apprentissages à la maison ne se limite pas à une aide à la réalisation des devoirs ou des travaux scolaires. Il représente un ensemble de comportements et d'attitudes (pratiques parentales) adoptés par les parents afin de soutenir leurs enfants dans leur processus scolaire (Potvin, 2012). Certaines pratiques parentales peuvent avoir un impact positif sur la réussite scolaire de leurs enfants. Les pratiques parentales représentent une des dimensions associées aux valeurs et aux styles parentaux des familles. Dans la section suivante, nous détaillerons le concept du style parental avant d'aborder celui des pratiques parentales.

2.3 Le style parental et les pratiques parentales

Le style parental est un ensemble d'attitudes qui sont transmises aux enfants par les parents au sein d'un climat émotif (Darling et Steinberg, 1993, cités dans Deslandes et Royer, 1994). Par le style parental, des valeurs sont inculquées aux enfants par les parents dont le but s'avère le développement des compétences sociales (Potvin, 2012). Le style parental semble être un modèle d'encadrement et d'éducation par lequel les parents inculquent des valeurs, des principes de vie et des idées à leurs enfants afin que ceux-ci développent des habiletés sociales. En résumé, le style parental s'avère un support à l'autonomie de la part des parents, un engagement parental et une structure d'éducation (Grolnick et Ryan, 1998, cités dans Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 1999).

Baumrind (1978), citée dans Deslandes et Royer (1994), a été la première à élaborer un modèle théorique des styles parentaux. Elle a répertorié trois principaux styles : autoritaire, démocratique et permissif. Ces trois styles sont définis en fonction de l'exigence des parents et de leur sensibilité envers leurs enfants. Les critères observés chez les enfants issus de l'un ou l'autre de ces styles familiaux décrits par Baumrind (1978) sont les suivants : l'autonomie, les compétences cognitives et sociales et l'estime de soi. Dans un style autoritaire, les enfants ont un faible degré d'autonomie et ont des faiblesses quant à leurs compétences cognitives et sociales. Les parents s'avèrent très exigeants et peu sensibles. Contrairement aux enfants issus d'un style autoritaire, les enfants qui grandissent au sein d'un style parental démocratique ont une haute estime de soi et ont de bonnes habiletés cognitives et sociales. Au sein de ce style, les parents sont très exigeants, mais très sensibles également envers leurs enfants. Quant aux jeunes issus d'un milieu permissif, ils sont souvent irresponsables et ont des faiblesses sur le plan des compétences cognitives et sociales. Les parents sont permissifs et très sensibles. Cloutier (1996), cité dans Potvin (2012), fait part, en plus des trois styles précédents, d'un style parental désengagé où les parents se préoccupent peu des besoins de leurs enfants. Dans ce style parental, les parents sont préoccupés par leurs problèmes personnels.

Une relation a été observée entre le style parental et la réussite scolaire. Les enfants issus d'un style démocratique performant mieux à l'école que ceux provenant des styles autoritaire, permissif et désengagé. En effet, une étude menée par Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling

(1992), cités dans Deslandes et Royer (1994), auprès de 6400 adolescents âgés entre 14 et 18 ans de milieux différents a démontré une corrélation positive entre le style démocratique et la participation parentale dans le suivi scolaire. Allès-Jardel, Peyre-Renaud et Mouraille (2004) se réfèrent au terme de structure familiale plutôt que de style parental. Toutefois, nous effectuons un parallèle entre le style parental et la structure familiale. Allès-Jardel, Peyre-Renaud et Mouraille (2004) répertorient trois structures familiales distinctes : une structure rigide, une structure souple et une structure désordonnée. La structure rigide s'apparente au style parental autoritaire, la structure souple au style parental démocratique alors que la structure désordonnée au style parental permissif. Les auteures spécifient que la structure souple s'avère la plus adéquate pour un développement global de l'enfant. Bref, le style parental ou la structure familiale découlent des valeurs des parents et le style parental a une influence sur l'engagement parental sur le plan scolaire.

Vatz-Laaroussi (1996) quant à elle se réfère à des stratégies familiales adoptées par les familles défavorisées pour définir leurs rapports envers l'école. La chercheuse énumère trois stratégies : l'expertise des autres, la débrouillardise et l'entrée dans la compétition. La première stratégie consiste à laisser toute la responsabilité du développement global de l'enfant au personnel de l'école puisqu'on leur reconnaît une expertise. Dans cette situation, les familles croient qu'elles n'ont pas les habiletés requises pour collaborer avec le personnel de l'institution scolaire. La deuxième, la débrouillardise, est une stratégie où les parents n'accordent pas une légitimité à l'institution scolaire. Elle s'avère marginale. Dans cette situation, les familles ne souhaitent pas que l'école pénètre la cellule familiale par les compétences disciplinaires et les habiletés sociales que l'on enseigne aux enfants. Les parents de ces élèves ne collaborent pas avec le personnel enseignant et ne se présentent pas aux rencontres entre les enseignantes et enseignants et les membres de la famille. Ces familles sont absentes de l'école. Dans la dernière stratégie, les parents jugent que la vie, dont l'école, représente un combat où les plus forts, les plus engagés, les plus déterminés, etc. gagnent ce combat. Ces parents collaborent avec l'école. Ils deviennent des partenaires auprès du personnel enseignant, s'ils le peuvent. Bien que Vatz-Laaroussi (1996) n'associe pas de styles parentaux aux stratégies familiales énumérées ci-haut, nous pensons que les parents qui adoptent une stratégie d'entrée dans la compétition ont un style parental où l'on encadre les enfants et on est à l'écoute de leurs besoins. Il s'avère possible que ces familles supervisent les périodes d'étude de leurs enfants, exigent qu'ils se présentent à des périodes de

récupération si nécessaire, limitent les heures de sorties durant la semaine afin que leurs enfants se consacrent à des périodes d'études et de réalisation des travaux scolaires à la maison, etc.

Quant à Chabert-Ménager (1996), l'auteure nous présente trois grandes réactions possibles de familles qui ont des enfants ayant des difficultés d'apprentissage afin d'illustrer les relations entre l'école et la famille. Il y a d'abord « *l'évitement* ». Cette réaction consiste à éviter les réunions et les rencontres à l'école. Il y a également la « *dénégation polie* ». Lorsque les parents ont cette réaction, ils répliquent aux enseignantes et enseignants que la situation à la maison est différente de celle observée à l'école. Par exemple, ils peuvent expliquer que les mauvais résultats scolaires ne sont pas attribuables à un manque d'étude puisque leurs enfants étudient à la maison. Finalement, la « *défense agressive* » représente la dernière réaction. Dans cette situation, les parents cherchent à trouver les failles de l'institution scolaire : l'enseignante ou l'enseignant qui n'est pas en mesure d'intéresser leur enfant, le climat instable de la classe, la mauvaise influence des pairs, etc.

Nous sommes conscients que le style parental et les réactions des parents envers l'école ne peuvent à eux seuls être liés à la réussite scolaire. À titre d'exemple, une étude menée par Potvin et al. (1999) auprès de 810 élèves de 1^{re} secondaire âgés de 12 et 13 ans avait pour objectif d'observer le lien entre le style parental, le suivi scolaire et le risque d'abandon scolaire. Les résultats de cette étude ont démontré que 23 % de la variance du risque de décrochage scolaire s'expliquait par les dimensions du style parental et de l'engagement parental au suivi scolaire de leurs enfants. Cela dit, 77 % de la variance s'expliquerait par d'autres facteurs. En effet, le décrochage scolaire est lié à un ensemble de facteurs. Robertson et Collerette (2005) ont fait ressortir les cinq plus importants, par ordre de priorité : les problèmes personnels et comportementaux, les difficultés d'apprentissage, le peu d'importance accordée à l'instruction par les membres de la famille, l'attitude vis-à-vis à l'école et le peu d'implication des parents. Le peu d'implication parentale représente, parmi les cinq facteurs énumérés, le moins important.

2.4 Les pratiques parentales liées à la réussite scolaire

Plusieurs recherches précisent que le style parental et les pratiques parentales s'avèrent de meilleurs prédicteurs quant à la réussite scolaire des enfants que les caractéristiques sociales et économiques des familles (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, 1987, cités dans

Deslandes et Royer, 1994). Nous en déduisons, à la lecture de cette affirmation, que certaines pratiques parentales peuvent être liées à la réussite scolaire de leurs enfants. Pour Deslandes et Royer (1994), ces pratiques sont la supervision des parents, le type de prise de décision, les réactions des parents envers les résultats scolaires obtenus par leurs enfants et la participation des parents au suivi scolaire. Nous inférons que ces pratiques parentales encadrent fort probablement les comportements et les attitudes de leurs enfants envers l'école, ce qui peut avoir une influence positive sur les résultats scolaires.

Le manque de certaines pratiques parentales peut contribuer à accroître le risque de décrochage scolaire. Il s'agit du manque de soutien affectif de la part des membres de la famille, du faible engagement parental et encadrement (LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993, Marcotte et al., 2001, Potvin et al., 1999, cités dans Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin, 2007). Les pratiques parentales ne se limitent pas à un engagement sur le plan scolaire. Par exemple, la supervision des parents peut être associée aux règles de discipline et de vie que les parents mettent en place au sein de la cellule familiale. Il peut être question des heures accordées aux sorties avec les amis pour les adolescentes et adolescents aux heures accordées aux jeux sur Internet, etc. Cependant, la participation des parents au suivi scolaire est liée exclusivement à l'engagement parental sur le plan scolaire. Dans le cadre de cette recherche, nous priorisons celle-ci. Nous en énumérerons quelques-unes liées à la réussite scolaire.

Quelques pratiques parentales peuvent influencer un jeune à être présent en classe : le suivi scolaire des parents, des discussions relatives à l'école et le bénévolat à l'école (Epstein et Sheldon, 2004). Le peu d'implication parentale au suivi scolaire peut représenter un facteur de risque au décrochage scolaire. Toutefois, elle constitue, selon Robertson et Collerette (2005), le facteur le moins important dans un ensemble de facteurs de risque (voir page 20). Bien que l'implication parentale au suivi scolaire de leur enfant ne soit pas le facteur de risque le plus important lié au décrochage scolaire, elle représente un facteur important qu'il ne faut pas négliger.

Une étude menée par Deblois, Deslandes, Rousseau et Nadeau (2008) avait pour objectif de vérifier les effets de trois modes de pratiques parentales sur le rendement des élèves en lecture,

soit l'aide aux devoirs, la communication sociale et la communication culturelle. La communication sociale représente les échanges que les parents ont avec leurs enfants lors des périodes de repas ou lors de moments dans la journée prévus pour des échanges. La communication culturelle représente les discussions entre les parents et leurs enfants relativement à la politique, à l'actualité, aux arts, aux œuvres musicales, etc. Les résultats de cette étude ont indiqué que ces deux types de communication ont une plus grande influence sur le rendement scolaire en lecture que le statut socioéconomique des familles.

La communication culturelle a un impact sur le rendement en lecture. C'est le facteur qui peut le mieux prédire les résultats en lecture selon les résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Il est probable que la communication culturelle des parents avec leurs enfants permet d'accroître les connaissances de leurs enfants sur divers sujets : la musique, les arts, les enjeux politiques, la littérature, etc. Ainsi, ces connaissances permettent aux jeunes de se référer à celles-ci lors de situations en lecture, ce qui peut avoir des effets positifs sur leurs rendements en lecture. Bref, ces discussions permettent aux enfants, en contexte de lecture, d'avoir accès à un plus vaste répertoire de connaissances antérieures nécessaires au lecteur dans son processus de lecture. Elles permettent à la personne qui lit de mieux comprendre un texte. Pour comprendre un texte, celle-ci doit effectuer des liens entre les nouvelles informations obtenues et ce qu'il ou elle connaît, soit ses connaissances antérieures (Giasson, 1990).

Lorsque l'on présente les pratiques parentales liées au suivi scolaire, on se réfère également à l'aide aux devoirs par les parents à la maison. La supervision des travaux à la maison par les parents est une pratique parentale pouvant avoir un effet positif sur la réussite scolaire pourvu qu'elle ne soit pas une rétroaction de la part des parents envers les difficultés scolaires de leurs enfants (Asdih, 2012). Pourtant, Shumow et Miller (2001), cités dans Deblois et al. (2008), ont observé que les parents s'impliquent dans l'aide aux devoirs lorsque leurs enfants ont des difficultés d'apprentissage. Les devoirs doivent donc être un moyen pour les parents d'aider leurs enfants à développer leurs habiletés cognitives plutôt que d'être utilisés pour pallier des difficultés d'apprentissage.

Les communications entre les parents et le personnel enseignant s'avèrent également des pratiques parentales associées au suivi scolaire de leur enfant. La communication est un partage d'opinions et d'informations entre, au minimum, deux personnes (Sarrasin, 2007). La communication entre les parents et le personnel enseignant se définit par des informations fournies aux parents relativement à la scolarité (ex. : des renseignements donnés quant au rendement scolaire), des informations fournies aux parents afin qu'ils accompagnent leur enfant dans le processus d'apprentissage et les enseignantes et enseignants peuvent, en communiquant avec les parents, favoriser l'engagement de ceux-ci dans le suivi scolaire de leur enfant (Asdih, 2012). Les communications représentent aussi les messages envoyés entre l'école et la famille tels que les appels téléphoniques, des écrits, des rencontres entre les parents et les enseignantes et enseignants (Bérubé, Poulin et Fortin, 2007). De son côté, Desjardins (1994) mentionne qu'une bonne communication entre le milieu familial et l'école amène une cohérence dans le cadre des interventions de part et d'autre auprès de l'enfant. Conséquemment, les progrès de l'enfant quant à son développement global s'avèrent plus importants et durables.

Bref, les pratiques parentales liées à la réussite scolaire sont diverses. Les parents doivent encadrer leurs enfants sur les plans disciplinaire et scolaire par la mise en œuvre de règles de vie où le style parental favorise le développement de l'autonomie de leurs enfants. Les réactions envers les résultats scolaires peuvent avoir des effets positifs sur le rendement académique. D'autre part, le manque de soutien affectif peut être un facteur de risque au décrochage scolaire (voir page 21, Lessard et al., 2007). La supervision des travaux scolaires à la maison par les parents peut avoir un impact positif sur les résultats académiques dans la mesure où la supervision n'est pas une rétroaction à la suite des difficultés d'apprentissage d'un enfant.

2.5 Les dimensions associées aux pratiques parentales liées au suivi scolaire

La participation parentale représente le rôle qu'assument les parents dans l'apprentissage de leur enfant pour Deslandes et Royer, (1994). Elle constitue une composante de la collaboration école/famille qui s'avère, quant à elle, plus générale pour ces auteurs. D'autres auteurs abordent l'engagement parental dans la scolarisation de l'enfant. Les pratiques parentales dans le suivi scolaire de leur enfant reflètent un engagement parental dans scolarisation (Marcotte, J. et al., 2005). D'autres, par une synthèse de plusieurs recherches au sein de différents pays Nord-Américains et Européens, ont exploré les malentendus entre les familles et l'école pour y faire

ressortir les obstacles. Ces derniers se réfèrent au terme de l'engagement parental dans un contexte de collaboration école/famille (Changkakotti et Akkari, 2008). Bien que le terme ne soit pas défini par les auteurs, nous déduisons, puisque les auteurs situent leurs recherches dans le contexte de la collaboration école/famille, qu'il présente, du moins en partie, une connotation pouvant être associée à des pratiques parentales liées au suivi scolaire de leurs enfants. Cela étant, nous suggérons que, dans le cadre de cette recherche, l'engagement parental et les pratiques parentales au suivi scolaire puissent être considérées comme des synonymes. Plusieurs dimensions sont associées aux pratiques parentales liées au suivi scolaire. Deslandes (1996), citée dans Potvin et al. (1999), relève cinq dimensions. Il y a le soutien affectif des parents envers leurs enfants, la communication entre les parents et les enseignantes et enseignants, les interactions entre les parents et les enfants relativement au quotidien scolaire, la communication entre les parents et l'école ainsi que la communication entre les parents et leurs enfants. Le soutien affectif représente les encouragements des parents face à la persévérance scolaire, les félicitations envers les résultats scolaires, les encouragements visant à accroître l'estime de soi des enfants, etc.

En résumé, le soutien affectif représente l'ensemble des attitudes et des comportements adoptés de la part des parents visant à préserver une bonne estime de soi chez leurs enfants. La communication entre les parents et l'école peut être les appels téléphoniques, les courriels, les rencontres de parents, etc. La communication a pour but d'obtenir ou de transmettre des informations relativement au développement global de l'enfant permettant notamment aux parents d'ajuster leurs pratiques parentales et de soutenir leur enfant au sein de son processus scolaire. La communication entre l'école et la famille peut être associée à la deuxième dimension de la typologie d'Epstein de la collaboration école-famille (voir page 17). Par exemple, les bulletins envoyés à trois reprises au cours d'une année scolaire. La communication entre les parents et leurs enfants peut être illustrée par une communication culturelle ainsi qu'une communication sociale (voir page 22).

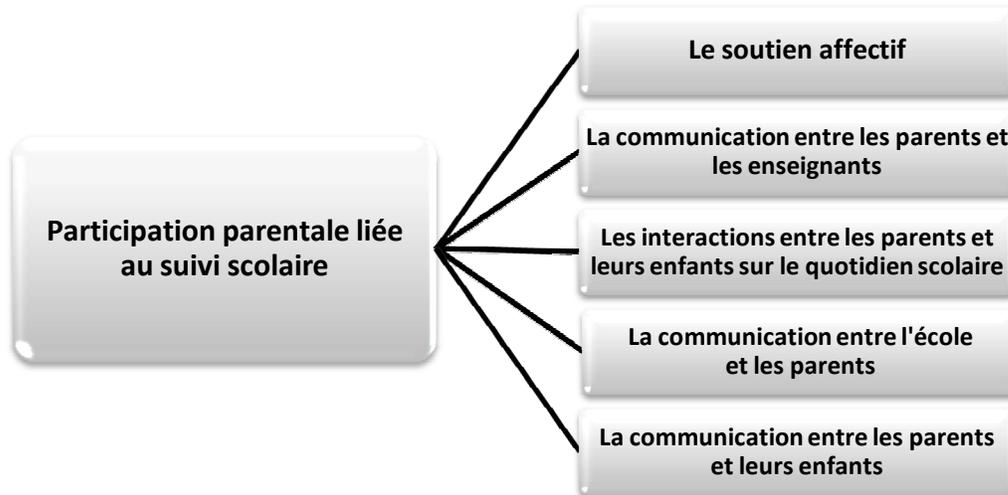


Figure 3 : La participation parentale au suivi scolaire (typologie adaptée de Deslandes, 1996)

Au sein de la typologie proposée par Deslandes (1996), la supervision des travaux scolaires par les parents à la maison n'est pas une des dimensions associées à la participation parentale au suivi scolaire. La typologie d'Epstein (2001), citée dans Asdih (2012), associe six dimensions à l'engagement parental quant au suivi scolaire : l'établissement d'un environnement propice à l'apprentissage à la maison, la communication avec l'école, la participation à des activités ponctuelles à l'école, la supervision des travaux scolaires à la maison, la participation à la gestion de l'école, collaboration avec la communauté dans le cadre d'un projet éducatif. Cette dimension doit être associée à la participation parentale au suivi scolaire puisque, notamment, le peu d'implication des parents au suivi scolaire de leur enfant constitue un facteur de risque au décrochage scolaire (voir page 20, Robertson et Collerette, 2005). De plus, le suivi scolaire par les parents représente l'une des pratiques parentales pouvant influencer un jeune à être présent (voir page 21, Epstein et Sheldon, 2004) et elle peut avoir un effet positif sur la réussite scolaire de l'enfant s'il ne se limite pas à une rétroaction envers les difficultés scolaires de leurs enfants (voir page 23, Asdih, 2012).

Pour soutenir leurs enfants dans leur processus scolaire, les parents peuvent avoir recours à plusieurs moyens : le soutien affectif, les discussions avec leurs enfants relativement au quotidien scolaire, les interactions avec leurs enfants, les communications avec les enseignantes et enseignants, les encouragements, le soutien dans la réalisation de leurs travaux scolaires, etc. Bien que la communication et la participation des parents à l'école aient un impact positif sur leur réussite scolaire, l'effet s'avère plus modéré qu'un accompagnement à la réalisation des

travaux scolaires (Asdih, 2012). Cela étant dit, la typologie d'Epstein (2001) s'avère plus complet puisqu'il fait part de cette dimension contrairement à celui de Deslandes (1996).

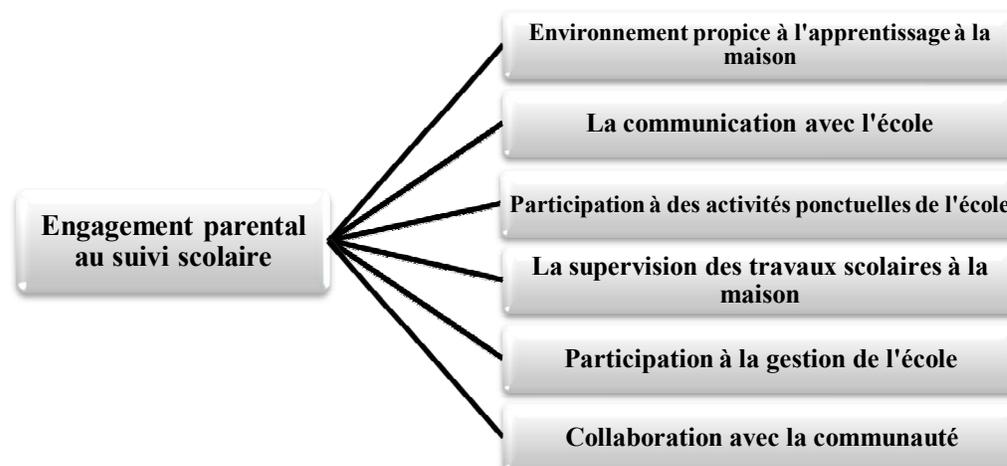


Figure 4 : L'engagement parental au suivi scolaire (typologie adaptée d'Epstein, 2001)

Nous pouvons fusionner les typologies de Deslandes (1996) et d'Epstein (2001) afin de regrouper ensemble certaines dimensions de l'engagement parental au suivi scolaire de leurs enfants. La communication avec l'école peut regrouper les communications avec les enseignantes et enseignants, les communications avec l'école (ex. : pour informer de l'absence de son enfant) et la participation à des activités ponctuelles de l'école (ex. : accompagnement des parents à des sorties scolaires). Le soutien des parents à la maison peut regrouper la supervision des travaux scolaires, l'aménagement d'un environnement propice à l'apprentissage à la maison, les communications entre les parents et les enfants relativement au quotidien scolaire ainsi que le soutien affectif. La dernière dimension représente la collaboration avec la communauté. En fusionnant de cette façon ces deux typologies qui représentent l'engagement parental lié au suivi scolaire de leurs enfants, nous limitons une typologie à trois principales dimensions qui regroupent elles-mêmes des sous-dimensions.

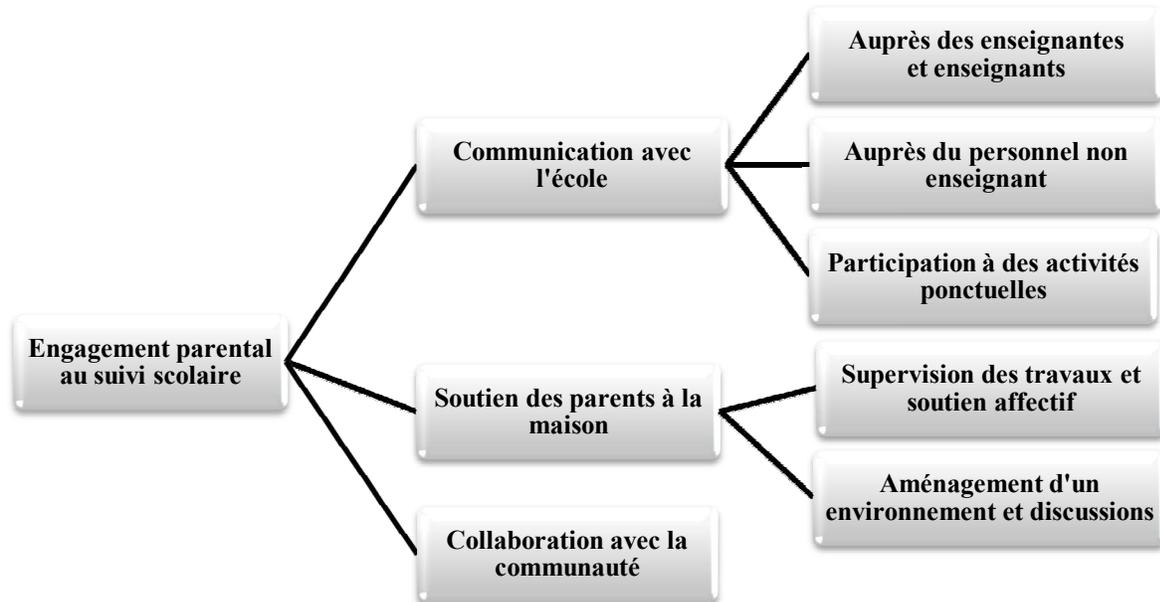


Figure 5 : Fusion des typologies de l'engagement parental au suivi scolaire de Deslandes (1996) et Epstein (2001)

Pour leur part, Grolnick et Slowiaczek (1994), cités dans Bérubé, Poulin et Fortin (2007), mentionnent que trois dimensions sont associées à la participation parentale : une implication physique où le parent se déplace à l'école, une implication cognitive et une implication affective. Eccles et Harold (1996), cités dans Bérubé, Poulin et Fortin (2007), spécifient qu'il y a quatre dimensions à l'engagement parental au suivi scolaire de leurs enfants : l'aide scolaire des parents à leurs enfants (ex. : l'achat de matériel scolaire), le bénévolat à l'école, l'aide aux devoirs et la communication avec l'école. Kohl et ses collègues (2000), cités dans Bérubé, Poulin et Fortin (2007), ont fait ressortir les dimensions communes aux typologies d'Epstein (1990), Grolnick et Slowiaczek (1994) et d'Eccles et Harold (1996) : les entretiens entre les parents et les enseignantes et enseignants, la participation des parents aux activités de l'école et au soutien de leur enfant au sein de leur processus d'apprentissage.

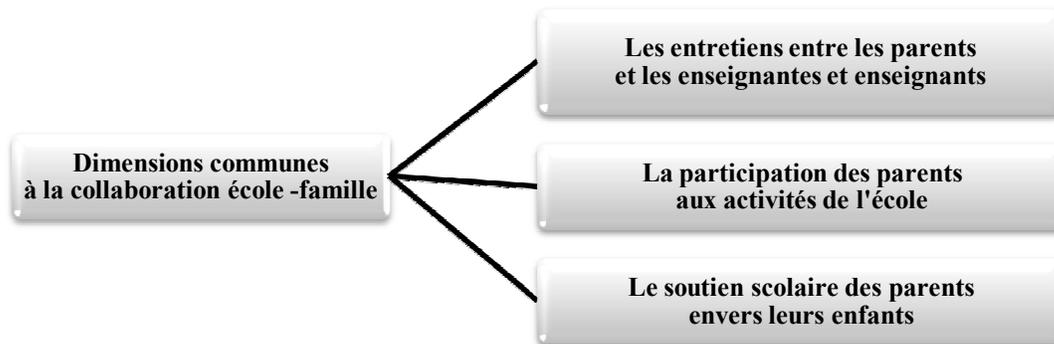


Figure 6 : Dimensions communes à la collaboration école-famille (typologie adaptée de Kohl et ses collègues, 2000)

Hester (1989), cité dans Fortin et Mercier (1994), a défini la participation des parents au suivi scolaire par le biais de plusieurs rôles : leur rôle dans la communication avec les intervenants scolaires, leur rôle d'enseignant comme parent, leur rôle de soutien dans les activités proposées par l'établissement scolaire, leur rôle comme « *apprenants* » et leur rôle comme responsables envers des obligations minimales (ex. : achat du matériel scolaire). La typologie d'Epstein (2001) ne se référait pas aux obligations minimales des parents. L'auteure a spécifié que l'école a un rôle de soutien aux parents quant à leurs obligations de base. L'établissement scolaire peut donc offrir des conférences sur le développement de l'enfant ou de l'adolescent, des ateliers sur les conditions optimales de la famille pour répondre aux besoins de leurs enfants, etc. Hester (1989) ajoute cette dimension au sein de son typologie de la collaboration école-famille.

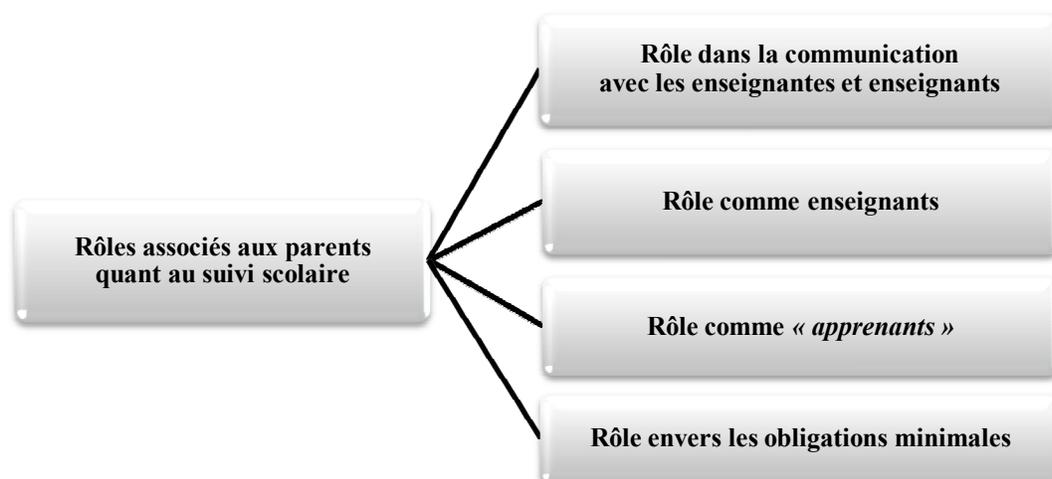


Figure 7 : Les rôles associés aux parents quant au suivi scolaire (typologie adaptée de Hester, 1989)

Somme toute, l'engagement parental au suivi scolaire comprend plusieurs dimensions qui s'échelonnent de la mise en place d'un environnement propice aux apprentissages à la maison à la collaboration avec la communauté dans le cadre de la mise en place d'un projet éducatif. Kohl et ses collègues ont fait ressortir trois dimensions communes aux typologies de quelques auteurs (voir page 26). Nous pouvons, selon les dimensions proposées par la typologie de Kohl et ses collègues, regrouper l'ensemble des pratiques parentales présentées jusqu'ici sous ces trois dimensions. La dimension des « *entretiens entre les parents et les enseignantes et enseignants* » peut regrouper toutes les communications avec l'école où le parent doit se rendre à l'école (ex. : les réunions de parents en début d'année, les rencontres pour l'élaboration d'un plan d'intervention, les rencontres de parents lors de la remise des bulletins, etc.). La dimension « *de la participation des parents aux activités de l'école* » peut regrouper le bénévolat, l'accompagnement des parents à

des sorties éducatives, etc. Enfin, la dernière dimension, soit « *le soutien scolaire envers leur enfant* » renferme toute implication parentale en ce qui a trait à la supervision parentale des périodes d'étude à la maison, l'aide apportée lors de la réalisation des devoirs, le soutien affectif, les réactions envers les résultats scolaires, etc.

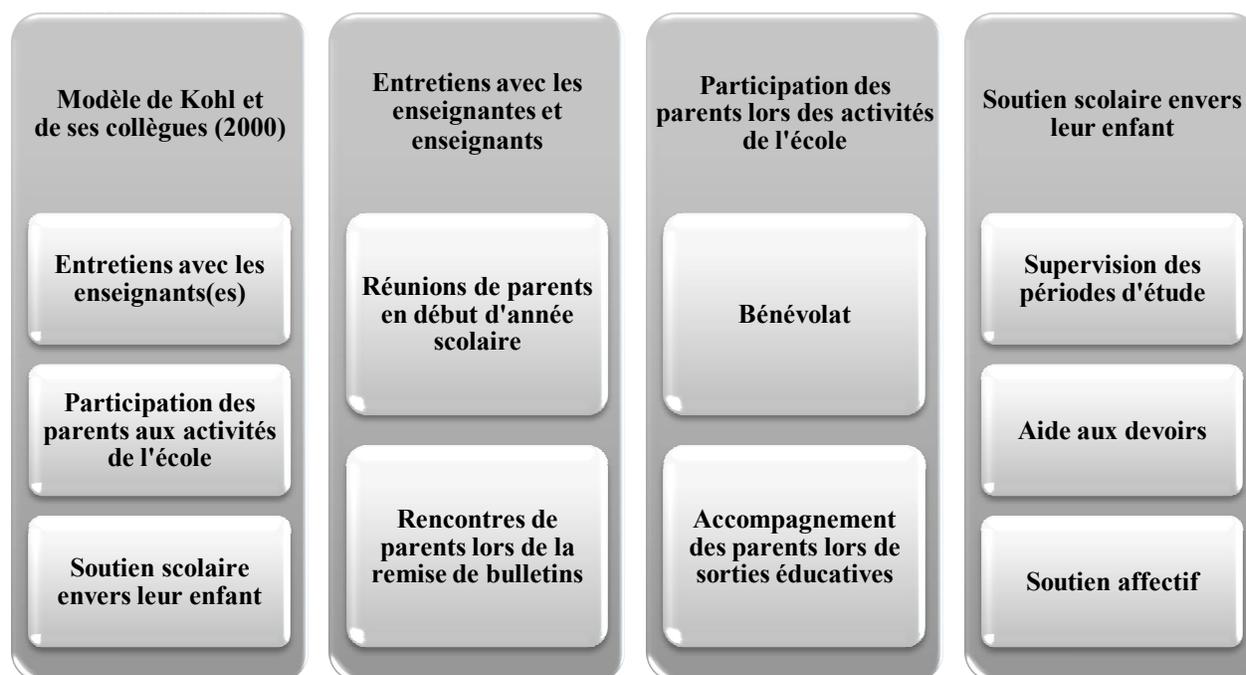


Figure 8 : La participation parentale et les dimensions communes (typologie adaptée de Kohl et al., 2000)

Nous suggérons aussi, à la suite de la lecture des auteurs consultés pour l'élaboration du cadre théorique, de simplifier la typologie proposée par Kohl et ses collègues (2000). Nous proposons donc une typologie avec deux dimensions communes principales à la participation parentale au suivi scolaire afin de regrouper l'ensemble des dimensions énumérées jusqu'à maintenant. Des dimensions secondaires découlent également de ces deux principales dimensions. Les deux principales dimensions sont une implication directe du parent à l'école et une implication indirecte où le parent n'est pas physiquement à l'école. Nous optons pour le terme « *implication* » puisque le soutien parental au suivi scolaire peut être illustré par un ensemble d'actions, de gestes, de communications avec l'école, d'un encadrement, d'un soutien affectif qui favorisent la réussite scolaire. Donc, en participant au suivi scolaire de son enfant, le parent s'implique. Ce terme est également utilisé par Robertson et Collerette (2005) lorsqu'ils évoquent les facteurs de risque associés au décrochage scolaire. Grolnick et Slowiaczek (1994), cités dans Bérubé, Poulin et Fortin (2007), utilisent également le terme « *implication parentale* » lorsqu'ils se réfèrent à la participation parentale au suivi scolaire. Les principales dimensions secondaires associées à l'implication directe peuvent être la présence aux rencontres de parents en début d'année, la présence à des rencontres de parents lors de la remise des bulletins, le bénévolat et l'implication à la gestion de l'école. Quant aux dimensions secondaires associées à l'implication indirecte, elles peuvent être la supervision à des travaux scolaires à la maison, l'aide aux devoirs, les communications avec les enseignantes et enseignants, les discussions avec les enfants relativement au quotidien scolaire.

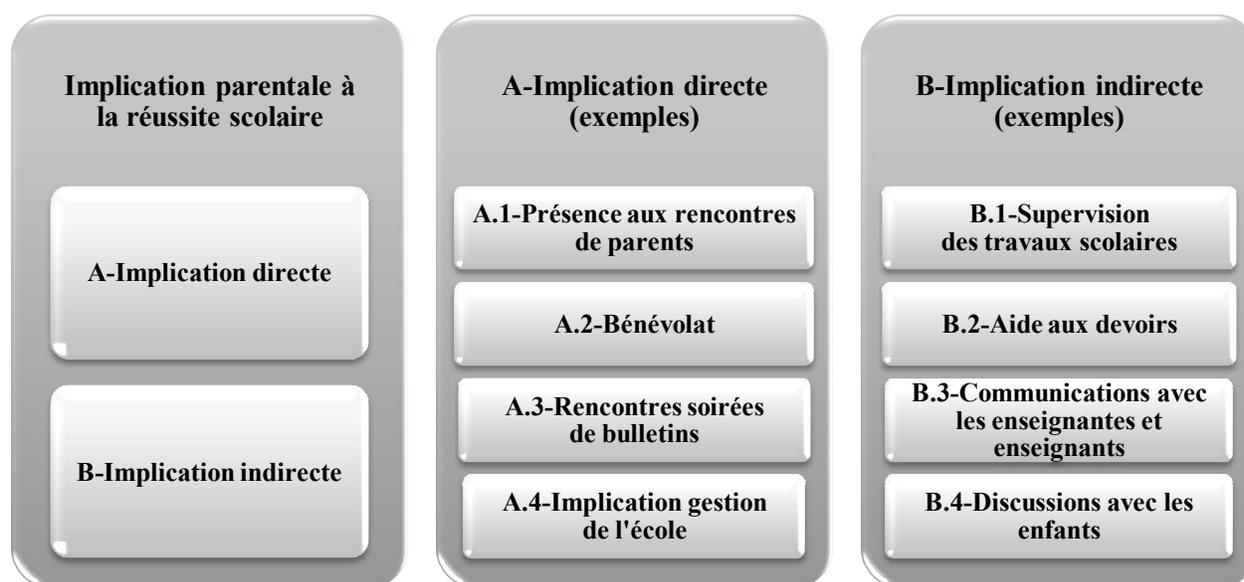


Figure 9 : Les dimensions de l'implication parentale à la réussite scolaire

Tout compte fait, la collaboration école-famille comprend plusieurs dimensions dont l'implication parentale au suivi scolaire. Cette implication se définit par diverses pratiques parentales dont certaines sont liées à la réussite scolaire : le soutien affectif, la supervision des travaux scolaires à la maison, l'aide apportée par les parents lors de la réalisation des devoirs, la communication culturelle et sociale (voir page 22), le style parental démocratique. Bref, les parents peuvent, par le biais de rôles et d'attitudes, soutenir leur enfant dans leur processus d'apprentissage et avoir un effet positif sur les résultats scolaires. Nous avons regroupé l'implication parentale sous deux grandes catégories : l'implication directe (le parent se déplace à l'école) et l'implication indirecte (le parent apporte son soutien scolaire à l'extérieur de l'école) (voir page 29). Nous désirons établir une distinction relativement à l'implication parentale (directe et indirecte). Des auteurs expliquent que les relations entre le personnel enseignant et les parents s'avèrent limitées dans le temps et dans l'espace (Kalubi et Lesieux, 2006). L'implication parentale, pour soutenir l'enfant dans son suivi scolaire, se situe dans un espace et un temps. De fait, l'implication parentale qui nécessite une rencontre entre les enseignants et les parents, dans le cadre de l'élaboration d'un plan d'intervention par exemple, doit être prévue dans un temps et un espace précis qui permettront à ceux-ci de se rencontrer. Elle nécessite un espace commun dans le temps afin que la rencontre puisse avoir lieu contrairement à l'envoi d'une lettre d'informations envoyée aux parents par l'institution scolaire. Lorsque l'établissement scolaire envoie une lettre d'informations aux parents, ce moyen de communication ne nécessite pas un espace commun dans le temps entre la famille et l'école (elle est asynchrone).

Aussi, en contexte d'intégration scolaire, la collaboration entre les parents d'élèves HDAA et le personnel enseignant peut s'avérer plus exigeante. Elle s'effectue lors de la mise en place de rencontres où, par exemple, des interventions pédagogiques peuvent être élaborées et planifiées pour répondre aux besoins pédagogiques spécifiques de ces élèves (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Nous distinguons donc une différence de l'implication parentale quant à la communication entre les enseignants(es) et la famille. Nous précisons qu'il peut y avoir une implication parentale directe où le parent se déplace à l'école. Celle-ci nécessite une structure et une planification dans le temps et l'espace entre l'école et la famille. Elle peut être plus exigeante en temps qu'une implication indirecte. L'implication indirecte ne requière pas une

structure dans le temps et l'espace afin que les communications entre la famille et l'école puissent se réaliser. Par exemple, l'école ne suggère pas un temps de lecture dans l'horaire de la famille afin que les parents puissent lire une lettre d'informations envoyée à la maison. Aussi, si les communications entre l'école et les familles ont pour objectif le soutien à un élève HDAA dans une classe régulière, elles s'avèrent plus exigeantes en temps puisqu'elles nécessitent une structure, une planification et un temps de rencontre avec les parents. L'implication directe nécessite un espace commun dans le temps entre la famille et l'école contrairement à une implication indirecte. Dans le cadre de cette recherche, nous observerons la dimension secondaire des « *communications entre les enseignantes et enseignants et les parents* » qui relève d'une implication parentale indirecte.

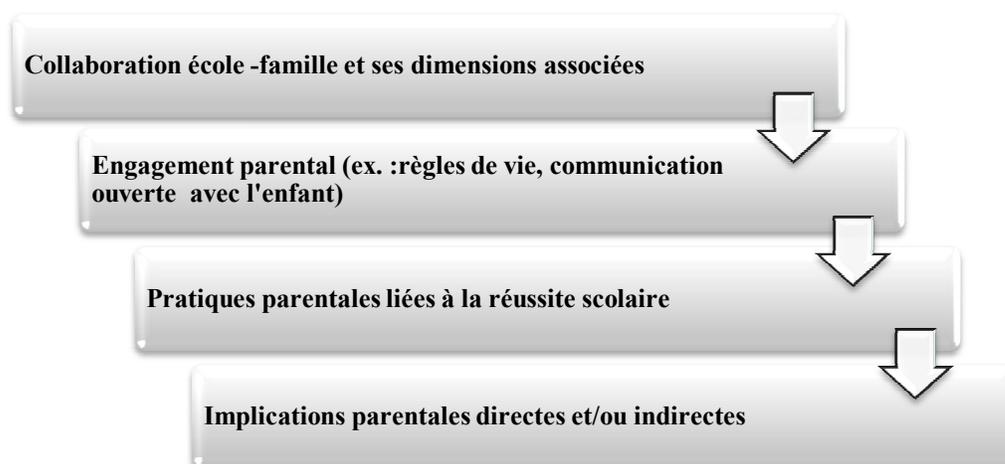


Figure 10 : La catégorisation de la collaboration école-famille

Une collaboration accrue entre l'école et les parents a une influence positive sur l'accroissement des résultats scolaires chez les élèves, sur leur persévérance envers les tâches académiques difficiles, sur la réalisation des devoirs, sur la motivation scolaire et sur la présence en classe (Coleman, 1998, cité dans Karsenti, 2002). Des modes de communication entre l'école et la famille doivent donc être mis en place par les établissements scolaires afin de favoriser cette collaboration.

2.6-Les moyens de communication de l'école envers les parents

Parmi les auteures et auteurs consultés pour cette recherche, nous pouvons associer trois dimensions à la communication entre l'école et les parents : les types de communication utilisés,

les types d'information fournis aux parents et les raisons qui incitent les membres du personnel à communiquer avec les parents. Les types de communication utilisés au sein des établissements scolaires sont variés. Les bulletins, les rencontres de parents en début d'année scolaire, les rencontres de parents lors de la remise des bulletins, le portfolio, les communications écrites et les lettres aux parents sont tous des moyens utilisés au sein des écoles (Goupil, 1997). Les moyens de communication représentent une dimension associée à la collaboration école-famille selon la typologie d'Epstein (1992) (voir page 17).

Dans leur étude, Karsenti, Larose et Garnier (2002) ont analysé les contenus de courriels envoyés entre les enseignantes et enseignants et les parents. Selon la typologie que nous proposons parmi les types d'implication parentale (voir page 29), les courriels s'avèrent une pratique indirecte puisque si le parent a recours à ce type de communication, il se retrouve à l'extérieur de l'établissement scolaire (au travail, à domicile, dans une bibliothèque municipale, etc.). Nous ajoutons les courriels comme des moyens de communication entre les enseignantes et enseignants et les parents à ceux énumérés par Goupil (1997).

D'autre part, Balsamo et al. (2006) ont mené une étude dans trois écoles de la ville de Charleroi et ont constaté que les principaux moyens de communication étaient le bulletin, les devoirs envoyés à la maison et le journal de classe. Les devoirs ainsi que le journal de classe pourraient être des communications écrites, si nous nous référons aux types de communication nommés par Goupil (1997). De plus, toujours selon notre typologie de l'implication parentale, ces moyens représentent une implication indirecte de la part des parents. Le bulletin s'avère probablement le moyen de communication le plus répandu dans les établissements scolaires puisque le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire du Québec (juillet 2014) oblige les écoles à transmettre trois fois par année un bulletin aux parents (voir page 8).

Bref, nous pouvons regrouper les moyens de communication sous deux principales catégories : les communications écrites et les communications verbales. Les premières peuvent être : les bulletins, les mémos dans l'agenda, les lettres aux parents, le journal de classe, les courriels et les portfolios. Tous ces moyens constituent des implications indirectes puisque les parents n'ont pas

à se déplacer physiquement à l'école. Les secondes peuvent être les rencontres de parents en début d'année, les rencontres de parents lors de la remise des bulletins, les appels téléphoniques, les rencontres pour élaborer les plans d'intervention. Dans cette catégorie, il y a des implications parentales directes, où le parent doit se déplacer à l'école. Il s'agit des rencontres à l'école et des rencontres d'élaboration pour un plan d'intervention. Les appels téléphoniques représentent quant à eux une implication parentale indirecte. Ils représentent, selon notre typologie, des communications verbales. Néanmoins, puisque le parent ne doit pas se présenter à l'école lors d'un entretien téléphonique, nous considérons l'appel téléphonique comme une implication parentale indirecte.

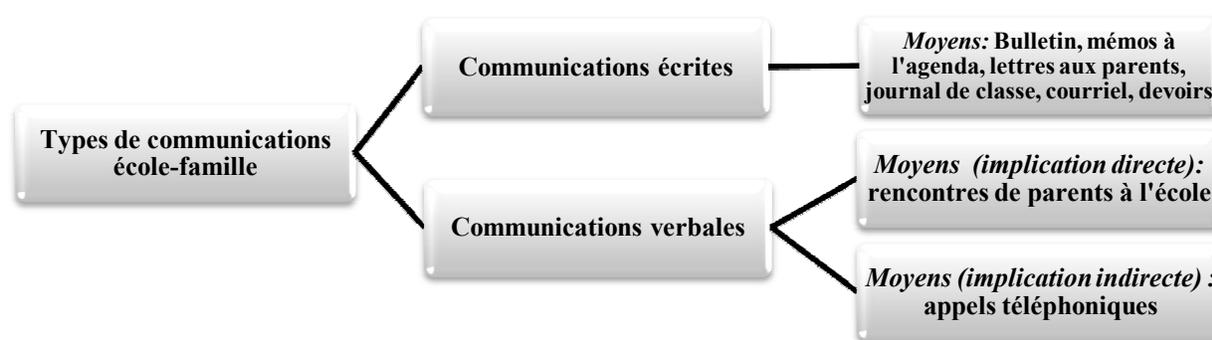


Figure 11 : Une catégorisation des moyens de communication école-famille

Quant aux types d'information fournis aux parents, les résultats de l'étude de Karsenti et al. (2002) démontrent que 43,2 % des échanges des 2343 courriels analysés étaient liés à une transmission ou demande d'information générale. 41,1 % étaient relatifs à une transmission ou demande quant au rendement scolaire, 13,2 % à un besoin d'aide et 12,5 % à des remerciements. St-Laurent (1994), citée dans Bérubé, Poulin et Fortin (2007), mentionne que les contacts entre les parents et les enseignantes et enseignants sont plus fréquents auprès des parents dont les enfants ont des difficultés d'apprentissage. Potvin et al. (1999) révèlent que les communications entre parents et enseignantes et enseignants sont liées négativement aux résultats scolaires obtenus par les élèves. De leur côté, Bérubé, Poulin et Fortin (2007) ont remarqué que la collaboration entre la famille et l'école converge vers les problèmes de l'enfant vécus à l'école. Nous pouvons supposer que les contenus des communications entre les parents et les enseignantes et enseignants peuvent avoir une connotation négative puisqu'on informe les parents des difficultés de leurs enfants. C'est ce qui peut aussi expliquer pourquoi 41,1 % des

échanges par courriels, analysés par Karsenti et al. (2002) dans le cadre de leur étude, étaient liés au rendement scolaire. Il ne s'agit que d'une inférence de notre part. Bref, les difficultés scolaires rencontrées par les élèves incitent le personnel enseignant à communiquer avec leurs parents. Est-ce les principaux motifs de communication entre l'école et la famille?

De plus, Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) précisent que les parents reçoivent des informations globales quelques fois au cours de l'année scolaire relativement à la rentrée scolaire, lors de la remise des bulletins, etc. Cela étant dit, c'est ce qui expliquerait en partie pourquoi plus des trois quarts des échanges des courriels analysés dans l'étude de Karsenti et al. (2002) sont liés à des informations générales et au rendement scolaire. De plus, Bennett et ses collaborateurs (1997), cités dans Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), ont remarqué que les notes écrites constituent le moyen le plus utilisé par les enseignantes et enseignants pour communiquer avec les parents. Les notes écrites, en y incluant les courriels, sont-elles encore plus utilisées de nos jours? Actuellement, les courriels représentent un moyen de communication entre les parents et les enseignants(es).

En terminant, dans la problématique, nous avons abordé les caractéristiques de l'emploi des membres du personnel enseignant. Nous avons spécifié que la tâche des enseignantes et enseignants avait plusieurs composantes : la gestion de classe, la planification de cours, la prestation de cours, la passation d'évaluations, la correction des travaux scolaires, les rencontres entre collègues, etc. (voir page 4). Nous avons précisé aussi que les enseignantes et enseignants doivent rendre des comptes à la direction en leur remettant une feuille de tâche où sont détaillées en minute l'ensemble de leurs activités professionnelles à assumer par cycle d'enseignement. Cette obligation administrative envers les directions d'école rend la tâche du personnel enseignant « *parcellisée* ». Houlfort et Sauvé (2010) mentionnent que la tâche des enseignantes et enseignants est de plus en plus exigeante en raison des modes d'évaluation qui ont changé (on évalue des compétences), de la diminution du personnel professionnel et de l'hétérogénéité des classes. Ces dimensions ont-elles des liens sur les types de communication utilisés envers les parents? La section suivante portera sur les caractéristiques de la tâche des enseignantes et enseignants du secondaire. Nous rappelons que les occasions de rencontres entre l'école et la

famille est plus rare au secondaire, ce qui fait que nous nous concentrons sur le personnel enseignant du secondaire.

2.7 Les composantes liées à l'emploi d'une enseignante ou un enseignant du secondaire

En nous référant à la convention collective 2010-2015 des enseignantes et enseignants membres de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), nous trouvons, au chapitre 8, les composantes liées à la tâche globale du personnel enseignant tant au primaire qu'au secondaire. Une enseignante ou un enseignant doit planifier ses cours, donner des cours conformément aux exigences des programmes ministériels, collaborer avec ses collègues et les membres du personnel professionnel (ex. : les psychoéducateurs), organiser et planifier des activités étudiantes, encadrer les élèves qui lui sont confiés et les surveiller, assister à des réunions à l'école et s'acquitter d'autres fonctions pouvant être attribuées à du personnel enseignant.

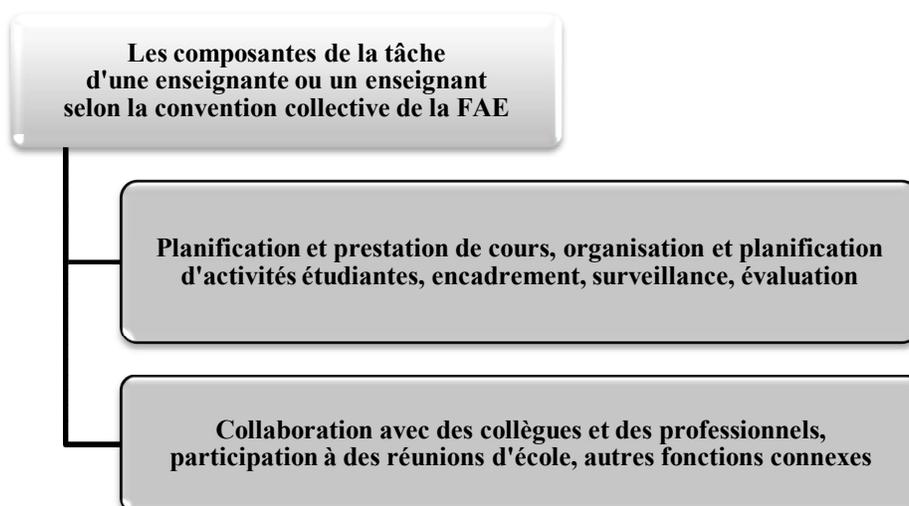


Figure 12 : Les composantes de la tâche selon la convention collective de la FAE

Baribeau, Lacroix et Simard (1996) ont effectué une étude descriptive d'envergure auprès de quelque 900 enseignantes et enseignants de français au secondaire. L'objectif de cette enquête consistait à décrire les différentes composantes liées à la tâche d'une enseignante ou enseignant de français au secondaire. Les données recueillies par les chercheurs indiquent que la tâche du personnel enseignant se divise en deux catégories : les tâches liées à l'enseignement et celles n'y étant pas liées. Les premières incluent la prestation de cours, la planification de cours,

l'évaluation des apprentissages, l'encadrement des élèves (ex. : des périodes de récupération). Les secondes comprennent les communications avec les parents, la participation à des activités syndicales, le perfectionnement personnel, des tâches diverses (ex. : la consultation de dossiers d'élèves), les tâches de type institutionnel (ex. : la compilation des notes de bulletin). Dans le cadre de cette recherche, nous enlevons les activités syndicales. Elles ne sont pas associées aux fonctions globales de la tâche enseignante. En effet, lorsque qu'un membre du personnel enseignant doit remettre une feuille détaillée de ses activités professionnelles à la direction de l'établissement scolaire, les activités syndicales ne peuvent pas être reconnues comme des fonctions liées à la tâche globale. C'est pour cette raison que nous retirons cette composante de la seconde catégorie associée à la tâche globale d'une enseignante ou un enseignant. De plus, bien que cette étude ait été effectuée auprès d'enseignantes et enseignants de français au secondaire, nous considérons que l'ensemble de ces tâches sont assumées par tout le personnel enseignant du secondaire. Par exemple, chaque membre du personnel enseignant aura à compiler des notes pour le bulletin de l'élève. Cependant, nous croyons que le temps accordé pour chacune de ces fonctions peut différer d'une personne à l'autre. Pour illustrer cette affirmation, nous supposons que le temps de consultation des dossiers d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage peut varier selon le nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes des enseignantes et enseignants.

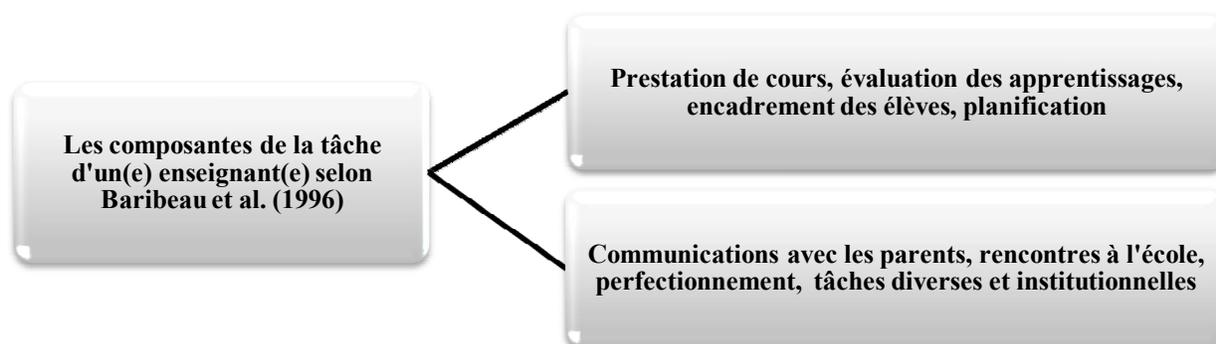


Figure 13 : Les composantes de la tâche selon Baribeau et al. (1996)

Nous suggérons de regrouper ces deux typologies sous une seule. Nous constatons que deux dimensions peuvent être associées à la tâche globale d'un membre du personnel enseignant au secondaire : des tâches liées en présence d'élèves et des tâches où l'enseignante ou l'enseignant n'est pas en présence d'élèves. Dans la première dimension, nous y regroupons la prestation de cours, la surveillance et l'encadrement d'élèves, la supervision d'activités étudiantes et autres activités en présence d'élèves. Dans la seconde dimension, nous y répertorions les tâches diverses et institutionnelles, la planification de cours, les communications avec les parents, les rencontres à l'école, les autres tâches. Les dernières tâches énumérées s'avèrent être des tâches connexes à l'enseignement. Comme nous l'avons spécifié antérieurement, l'enseignement est au cœur des fonctions de l'enseignante et l'enseignant .Cependant, des tâches connexes s'y greffent tels la correction, la planification des cours et des évaluations, les réunions entre collègues, les réunions d'écoles, le contrôle des absences, etc.

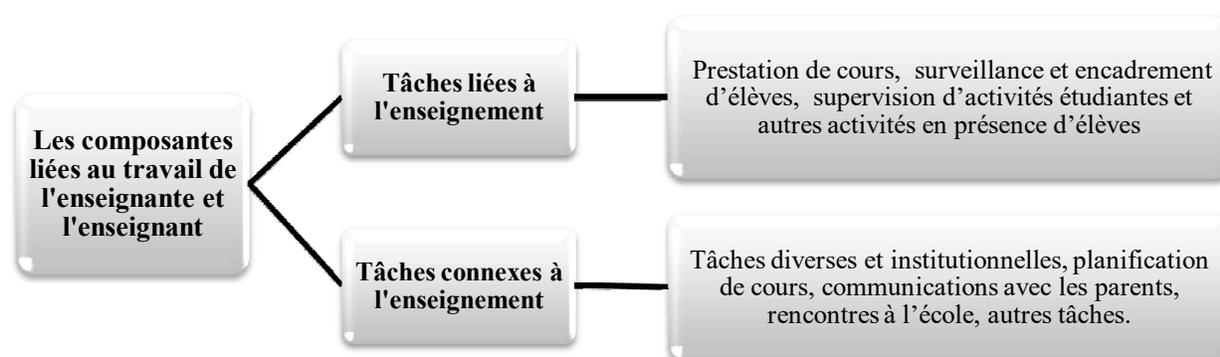


Figure 14 : Les composantes de la tâche de l'enseignante ou l'enseignant (FAE, 2010)

Nous croyons que plus le nombre d'élèves dans les classes est élevé, plus il augmente les tâches où l'enseignante ou l'enseignant n'est pas en présence d'élèves. Par exemple, le temps de correction sera plus élevé et le temps de compilation des notes au bulletin sera également plus élevé. Le temps de rencontre accordé à chaque parent sera également réduit lors des soirées de remise de bulletins. Plus le temps accordé à ces diverses tâches est élevé, moins le temps de rencontre ainsi que la fréquence des communications envoyées aux parents sont élevés. La tâche du personnel enseignant doit être détaillée en minutes (nous nous sommes référés à la notion de « *parcellisation* » pour illustrer cette réalité, voir page 5). En effet, plus le temps accordé à la correction peut être élevé, moins de temps peut être accordé aux autres tâches, dont les communications et les rencontres de parents.

Quant à l'intégration des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage dans les classes régulières, nous estimons que les tâches connexes à l'enseignement peuvent être alourdies en raison de leur présence dans les classes régulières. En effet, Maranda, Paillé et Viviers (2011) ont constaté, dans le cadre de leur étude, que « *décerner des cas problématiques* » est une tâche qui structure le temps du personnel enseignant (voir page 5). Plus le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage est élevé dans les classes régulières, plus les enseignantes et enseignants peuvent avoir de documents à remplir et avoir à adapter leur planification pour répondre aux besoins de ces élèves. D'ailleurs, Violette (1991), citée dans Parent, Plouffe et Dubé (2003), considère que plusieurs enseignantes et enseignants démissionnent face à l'ampleur des difficultés que représente pour eux l'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires. En se référant à Goupil (2000), citée dans Parent, Plouffe et Dubé (2003), l'ampleur de ces difficultés peut représenter la gestion des comportements difficiles en classe, la non-remise des devoirs et des travaux scolaires, la gestion de l'absentéisme des élèves, etc. Par conséquent, si les tâches connexes à l'enseignement sont alourdies, est-ce que les enseignantes et enseignants limitent leurs communications aux parents à des moyens peu exigeants en temps et dont les contenus sont généraux, c'est-à-dire liés au rendement scolaire et aux comportements globaux des élèves en classe (travaux non remis, taux d'absentéisme, etc.)? Nous rappelons que la tâche des enseignantes et enseignants s'avère « *parcellisée* ». Elle se découpe en plusieurs sous-tâches dans une semaine de travail. Plus une tâche est exigeante en temps, moins de temps peut être attribué à d'autres tâches, notamment les communications aux parents, selon notre point de vue. Est-ce que, face à une lourdeur administrative liée à l'intégration d'élèves HDAA dans les classes régulières, certains(es) enseignants(es) limitent la fréquence des communications envers leurs parents à celles minimalement exigées par les directions d'établissements scolaires lors des soirées de remise des bulletins?

De plus, nous estimons que le contenu des communications aux parents pourrait être limité à des informations générales. Par exemple, au rendement scolaire ou aux comportements des élèves en classe. Les communications doivent être peu exigeantes en temps puisque les autres tâches occupent probablement une plus grande proportion en fonction, notamment, du nombre d'élèves dans les classes. D'ailleurs, Baribeau, Lacroix et Simard (1996), dans leur étude descriptive

auprès d'enseignantes et enseignants de français au secondaire, ont relevé le nombre d'heures accordé à diverses tâches assumées par ceux-ci où la présence d'élèves n'est pas requise. La communication aux parents représentait 2,5 heures dans le mois sur un ensemble de 25,6 heures, soit 10 %. Les tâches de type institutionnel (le contrôle des absences, les bulletins, le classement des élèves) représentaient 23 % de l'ensemble des tâches autres que celles liées en présence d'élèves. Cette étude a été effectuée en 1996 seulement auprès d'enseignantes et enseignants de français. Est-ce différent pour les autres membres du personnel enseignant? La situation est-elle différente depuis l'inclusion scolaire d'élèves HDAA dans les classes régulières? Ce concept pédagogique apparaît au Québec au début des années 90. La mise en place d'approches pédagogiques adaptatives permet de soutenir les élèves HDAA dans les classes régulières. Favoriser une pédagogie inclusive nécessite plusieurs étapes, dont des rencontres d'équipe (directions, psychologues, enseignantes et enseignants, etc.) pour préciser des concepts tels que l'apprentissage, la motivation scolaire, la réussite scolaire. Une définition conceptuelle en éducation entre divers professionnels et professionnelles de l'enseignement et de l'intervention permet, notamment, de mieux définir les différents rôles de chaque membre du personnel qui soutiendra les élèves HDAA dans les classes régulières (Lacroix et Potvin, 2009). Des questions peuvent donc être soulevées, mais celles-ci ne représentent pas les objectifs spécifiques de cet essai. La section suivante présente la question spécifique de recherche ainsi que les objectifs spécifiques de recherche.

2.8 La question spécifique de recherche et les objectifs spécifiques

Nous avons présenté le cadre théorique de cette recherche en présentant d'abord la typologie d'Epstein (1992) de la collaboration entre l'école et la famille. Plusieurs dimensions y sont associées dont les modes de communication mis en place par les établissements scolaires pour communiquer avec les parents et le soutien parental dans le processus scolaire de leur enfant. Nous accordons une attention particulière aux moyens de communication utilisés par les enseignantes et enseignants du secondaire puisque nous croyons que ceux-ci doivent informer les parents du progrès et des difficultés de leurs enfants afin qu'ils puissent les soutenir sur le plan scolaire. Certaines pratiques parentales peuvent avoir un impact positif sur la réussite scolaire de leurs enfants, notamment la supervision des travaux scolaires à la maison. Afin que les parents soient informés du progrès ou des difficultés scolaires de leurs enfants, il s'avère nécessaire que

des échanges entre le personnel enseignant et les parents puissent se faire par le biais de rencontres de parents, d'appels téléphoniques, de courriels, de rencontres lors de l'élaboration d'un plan d'intervention, de communications écrites dans l'agenda, etc. Nous nous restreignons au secondaire puisque le Conseil supérieur de l'éducation (2009) spécifiait que les occasions de rencontres entre le personnel enseignant du secondaire et la famille se font rares. Donc, des obstacles peuvent nuire à la communication entre les enseignantes et enseignants et les parents. Claes et Comeau (1996) précisent que la taille des écoles, l'identité du professeur en fonction de son expérience et les perceptions négatives qu'il a envers les parents peuvent être des obstacles à la collaboration école-famille. La collaboration entre l'école et la famille s'avère plus difficile dans les grandes écoles. De plus, l'enseignante ou l'enseignant en début de carrière a une perception très objective de son rôle comme professionnel. Par conséquent, elle ou il est en mesure de solutionner les difficultés scolaires des élèves sans avoir recours au support des parents. Néanmoins, nous croyons également que certaines caractéristiques liées aux fonctions de l'enseignante ou l'enseignant du secondaire peuvent nuire aux communications entre eux et les parents. Une surcharge des tâches connexes à l'enseignement peuvent limiter la fréquence et le contenu des communications aux parents.

Cet essai tentera de répondre à la question spécifique de recherche suivante : quels sont les liens d'une surcharge des tâches connexes à l'enseignement sur la fréquence, les types et le contenu des communications utilisées par les enseignantes et enseignants du secondaire?

Alors, pour répondre à cette question, nous recueillerons auprès d'enseignantes et enseignants du secondaire, par le biais d'un questionnaire, des données sur le nombre d'élèves dans l'ensemble de leurs classes ainsi que le nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, les motifs de communication avec les parents, le nombre d'années d'expérience, leurs perceptions envers le rôle des parents, les caractéristiques de leur emploi. Par le biais de l'obtention de ces données, les objectifs spécifiques de recherche seront :

1. de décrire les types de communication utilisés par les enseignantes et enseignants pour communiquer avec les parents;

2. d'examiner un lien statistique, s'il existe, entre la perception de la qualité des conditions de travail par l'enseignante ou l'enseignant et la fréquence des communications et les types de communication utilisés envers les parents;
3. d'examiner un lien statistique, s'il existe, entre le nombre total d'élèves HDAA intégrés dans les classes de l'enseignante ou l'enseignant et la fréquence des communications, les types de communication utilisés et les motifs de communication avec les parents;
4. d'examiner un lien statistique, s'il existe, entre les années d'expérience des enseignantes et enseignants et la fréquence des communications avec les parents;
5. d'examiner un lien statistique, s'il existe, entre les perceptions de la collaboration école-famille de la part du personnel enseignant et la fréquence des communications, les types de communication utilisés et les motifs de communication avec les parents.

CHAPITRE 3 – LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Le choix de la méthodologie

Dans le cadre de ce chapitre, nous présentons le plan d'une méthodologie en nous appuyant sur le manuel de référence de Howell (2008). Dans cet ouvrage, l'auteur présente des méthodes de statistiques en sciences humaines qui peuvent être utilisées pour cette recherche afin d'établir ou non des liens statistiques entre les variables des objectifs spécifiques. Nous rappelons que cinq objectifs spécifiques ont été formulés. Parmi ceux-ci, les objectifs 2, 3, 4 et 5 nécessitent des tests statistiques puisque le premier consiste à décrire les types de communication utilisés par les enseignantes et enseignants du secondaire avec les parents des élèves de leurs classes.

3.2 Les objectifs spécifiques de recherche et le recours aux tests statistiques

L'objectif spécifique 2 cherche à vérifier s'il y a un lien statistique significatif entre une perception de la qualité des conditions de travail et la fréquence des communications et les types de communication utilisés auprès des parents d'élèves de leurs classes. Nous estimons que si un membre du personnel enseignant juge que ses conditions de travail ne s'avèrent pas excellentes, il s'avère probable qu'il considère que ses responsabilités professionnelles peuvent être exigeantes en temps. Les enseignantes et enseignants du secondaire, en vertu de leur convention collective, doivent principalement planifier leurs cours, enseigner, organiser des activités étudiantes, corriger et assister à des réunions avec la direction. Elles et ils doivent aussi communiquer avec les parents des élèves de leurs classes lors des soirées de remise des bulletins. Cela dit, si une enseignante ou un enseignant juge que ses conditions de travail ne sont pas excellentes, elles ne lui permettent peut-être pas de compléter l'ensemble des tâches qui lui sont confiées. Les corrections des travaux et les évaluations des élèves peuvent être très exigeantes en temps comparativement à d'autres tâches. Conséquemment, il est possible que certaines d'entre elles soient réduites aux exigences minimales. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait se limiter à une communication par mois auprès des parents d'élèves en difficulté puisque le régime pédagogique oblige le personnel enseignant à communiquer au moins une fois par mois avec les parents dont les élèves n'atteindront pas les exigences des programmes

ministériels ou qui ont des difficultés de comportement. Il s'agit d'une inférence de notre part. Nous rappelons que le Conseil supérieur de l'éducation (2009) mentionnait que les occasions de rencontres avec les parents au secondaire sont rares. En est-il de même avec les communications envers les parents? Afin de vérifier ce lien statistique possible, puisque nous recueillons des données quantitatives selon les résultats obtenus dans les questionnaires des participantes et participants, nous avons recours à des tests statistiques proposés par Howell (2008). Par ailleurs, nous ne limitons pas nos observations à la perception des conditions de travail. En effet, puisque des données quantitatives sont aussi recueillies sur certaines caractéristiques de l'emploi d'une enseignante ou un enseignant (perceptions liées à la charge de travail, quantité de travail à accomplir, quantité de paperasse administrative à remplir, temps de préparation des cours), des calculs de tests statistiques permettent de vérifier la présence d'un lien statistique entre ces variables et la fréquence des communications et les types de communication utilisés auprès des parents. Nous expliquons les différents types des tests statistiques et leurs calculs dans la partie « *Collecte de données, instruments de mesure et analyse des données* ».

L'objectif spécifique 3 consiste à vérifier s'il existe un lien statistique entre le nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes et la fréquence des communications envers les parents. Nous rappelons que St-Laurent (1994), citée dans Bérubé, Poulin et Fortin (2007), mentionne que les contacts entre les parents et le personnel enseignant s'avèrent plus fréquents lorsque leurs enfants ont des difficultés d'apprentissage. De fait, il est probable que plus le nombre d'élèves HDAA est élevé dans les classes au secondaire, plus les communications avec les parents sont fréquentes. Les élèves HDAA intégrés dans les classes peuvent avoir des difficultés d'apprentissage. Les communications envers leurs parents peuvent donc être plus fréquentes. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons recours à des tests statistiques proposés par Howell (2008) puisque ces données sont quantifiables. Nous détaillons plus précisément les types de calculs utilisés pour vérifier ce lien statistique dans la partie « *Collecte de données, instruments de mesure et analyse des données* ».

L'objectif spécifique 4 tente de vérifier s'il y a présence d'un lien statistique entre le nombre d'années d'expérience et la fréquence des communications envers les parents. Nous croyons que les enseignantes et enseignants en début de carrière (moins de cinq ans) communiquent moins

avec les parents. Nous appuyons cette hypothèse sur les résultats d'une méta-analyse effectuée par Changkakoti et Akkari (2008) sur la collaboration école/famille. Nous présentons plus précisément ces résultats dans la partie « *Collecte de données, instruments de mesure et analyse des données* ».

L'objectif spécifique 5 cherche à vérifier le lien statistique entre la perception des enseignantes et enseignants envers la collaboration école-famille et la fréquence des communications et les types de communication utilisés auprès des parents. Nous croyons que si certaines enseignantes et certains enseignants estiment que les parents les sollicitent trop, ont des critiques négatives envers leur travail et ont des attentes peu réalistes pour leurs enfants, il s'avère possible que les communications auprès des parents se limitent au minimum (ex. : mémos dans l'agenda, réunions lors des soirées de remise des bulletins). De plus, si elles et ils craignent des représailles de la part des parents, il est probable que les communications soient limités à un minimum et que leur contenu soit restreint à des informations générales et liées au rendement scolaire.

3.3 Le type d'approche et les étapes de recherche

Le type d'approche pour cette recherche s'avère quantitatif puisque nous pouvons comptabiliser et regrouper en catégories les résultats obtenus. Nous avons choisi un questionnaire pour effectuer la collecte de données auprès du personnel enseignant. Le questionnaire comprend 35 questions regroupées en trois sections : la satisfaction au travail (questions 1 à 4), les caractéristiques liées à l'emploi (questions 5 à 22), informations générales (questions 23 à 29) et collaboration école-famille (questions 30 à 35). Les questions 1 à 29 sont issues d'un questionnaire ayant été utilisé par Houlfort et Sauvé (2010) dans le cadre d'une étude menée en 2010 auprès des enseignantes et enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) dont l'objectif principal était de brosser un portrait général de l'état psychologique du personnel enseignant. Certaines questions portaient sur la gestion de classe, la perception de la collaboration école-famille, la perception des enseignantes et enseignants de leurs conditions de travail et de la satisfaction au travail. Ces données sont associées aux variables des objectifs spécifiques de cette recherche qui seront détaillées dans le volet des instruments de mesure du présent chapitre. Les questions sont issues d'une revue de littérature effectuée par les auteurs sur

le thème de la santé psychologique du personnel enseignant et les échelles de Likert utilisées dans les réponses furent validées statistiquement (Houlfort et Sauvé, 2008).

Les dernières questions du questionnaire ont été formulées à partir de notre revue de littérature effectuée dans le cadre de cette recherche relativement à la collaboration école-famille. Elles se réfèrent aux types, motifs et fréquences de communication qui correspondent aux variables observées dans cette recherche.

Les questionnaires ont été envoyés par courriel ou remis en version papier à 30 enseignantes et enseignants du secondaire dans la semaine du 9 mars 2015. Une lettre de présentation accompagnait le questionnaire en précisant aux participantes et participants que les données recueillies demeuraient confidentielles et anonymes. De plus, il était précisé que chaque personne était libre de répondre ou non. Les personnes qui acceptaient de répondre au questionnaire devaient le retourner dûment rempli avant le 24 mars 2015. Au total, 25 questionnaires ont été retournés, ce qui représente un taux de réponse de 83 %.

3.4-Échantillonnage : les participantes et participants

La population étudiée représente des enseignantes et enseignants du secondaire de la Commission Scolaire de la Pointe-de-l'Île répartis dans sept écoles secondaires. L'échantillonnage est non probabiliste. Il ne représente donc pas l'ensemble de la population enseignante puisque nous avons à faire face à des contraintes budgétaires et de temps dans le cadre de la réalisation de cette recherche. D'autre part, les données ont été recueillies sur une base volontaire.

Parmi cet échantillonnage, nous retrouvons des enseignantes et enseignants à statut précaire, à statut permanent, au 1^{er} cycle d'enseignement (1^{re} et 2^e secondaire), au deuxième cycle d'enseignement (3^e, 4^e et 5^e secondaire), de français, de mathématique, de sciences, d'arts, d'univers social, à temps plein, à temps partiel, de groupes réguliers, de groupes d'enrichis et d'adaptation scolaire. Nous détaillerons davantage la composition de cet échantillonnage au cours du chapitre suivant.

3.5 Collecte de données, instruments de mesure et analyse des données

Comme mentionné précédemment, la collecte de données s'est effectuée dans la semaine du 9 mars 2015. À ce moment de l'année, la deuxième étape était terminée. La remise des notes avait donc été réalisée par les membres du personnel enseignant et ceux-ci étaient peut-être plus disponibles pour remplir le questionnaire. Aussi, nous supposons qu'à cette période de l'année scolaire, les enseignantes et enseignants connaissent un peu plus les besoins pédagogiques des élèves puisque ces derniers ont eu l'occasion de communiquer plus régulièrement avec les parents des élèves de leurs classes.

3.5.1 Le questionnaire

Le questionnaire comprend des questions issues de l'étude menée par Houlfort et Sauvé, 2008. Nous avons retenu les quatre questions de la section 6 (satisfaction au travail). Elles sont reliées à la satisfaction relativement aux conditions de travail, à l'appréciation du travail en général et au retrait des tâches moins satisfaisantes. Par contre, nous accordons une attention particulière à la question relative aux conditions de travail puisque celle-ci représente une variable du deuxième objectif spécifique de cette recherche. Nous avons retenu l'ensemble des questions de cette section puisque cette recherche s'inscrit au sein d'une approche systémique. Ainsi, en tenant compte de la satisfaction au travail et de la perception des conditions de travail, nous pouvons porter un regard plus vaste sur les conditions d'emploi du personnel enseignant au secondaire. De plus, l'état de détresse psychologique des enseignantes et enseignants est une situation préoccupante. Blais et Lachance (1992), cités dans Houlfort et Sauvé (2008), mentionnent dans leur étude que 90 % des enseignantes et enseignants jugent que leur tâche de travail est très lourde. Aussi, dans une étude pancanadienne, King et Peart (1992) précisent que plus de 10 % des enseignantes et enseignants souffrent de stress et d'épuisement professionnel qui peuvent nuire à leur travail. Bien que nous désirions tenir compte de cette situation problématique dans le cadre de notre présentation des résultats, nous souhaitons accorder une attention plus précise sur les conditions de travail. La détresse psychologique du personnel enseignant s'avère un angle de vue supplémentaire dans le cadre d'une vision systémique relativement aux conditions de travail. Pour répondre aux questions de cette section, les participantes et participants devaient inscrire leur degré de satisfaction à l'aide d'une échelle de Likert de 1 à 7 où 1 correspond à *pas du tout*

satisfait et 7 à *très fortement* satisfait. Dans la présentation des résultats, nous décrivons les perceptions du personnel enseignant selon les réponses obtenues à la question 2 sur l'échelle de Likert en pourcentage (satisfaction des conditions de travail).

Nous avons également retenu les questions des sections 9 et 10 de l'étude effectuée par Houlfort et Sauvé, 2008. Les questions relatives à la section 9 portent sur divers aspects du travail enseignant : la gestion de classe, la charge de travail, le rythme des journées de travail, les contraintes rencontrées dans l'exercice des fonctions, la perception des tâches administratives comme étant un obstacle ou non. Pour répondre à ces questions, les participantes et participants doivent indiquer, par le biais d'une échelle de Likert, à quel point chacun des énoncés des questions les dérange dans l'exercice de leur profession où 1 correspond à *pas du tout* et 5 à *toujours*. Les communications avec les parents font partie des fonctions du personnel enseignant. Le régime pédagogique oblige les institutions scolaires primaires et secondaires à transmettre un bulletin trois fois par année aux parents. En vertu de l'article 29.2, l'école doit, au moins une fois par mois, transmettre des informations aux parents d'un enfant mineur qui est à risque de ne pas atteindre les exigences des programmes ministériels, qui a des difficultés à respecter les règles de vie de l'établissement scolaire ou si ces mesures sont prévues dans un plan d'intervention.

La collaboration entre les enseignantes et enseignants et les parents ne se limite pas à une transmission d'informations relatives aux comportements des enfants ou de leurs résultats académiques. Rappelons brièvement que Deslandes et Royer (1994) expliquent que la participation parentale au suivi scolaire de leurs enfants peut avoir une influence positive sur leurs résultats scolaires. Cela dit, la collaboration avec les parents doit laisser place à un partage d'opinions entre ceux-ci et le personnel enseignant afin d'accompagner l'enfant dans son processus d'apprentissage (Sarrasin, 2007). Il faut donc, dans le cadre d'une collaboration avec les parents, permettre des échanges avec ces derniers afin qu'ils s'engagent dans le suivi scolaire (Asdih, 2012).

Toutefois, si les enseignantes et enseignants estiment que certaines composantes de leurs fonctions professionnelles sont considérées comme *dérangeantes* (la charge de travail, la grande quantité de documents administratifs à remplir, la grande quantité de travail à effectuer), est-ce

que les moyens de communication utilisés par le personnel enseignant peuvent être moins exigeants en temps et se limiter à des informations générales sur le rendement scolaire et les difficultés de comportement? De fait, les communications écrites pourraient être davantage utilisées par les enseignantes et enseignants du secondaire et les motifs de communication doivent être généralement liés au rendement scolaire et aux difficultés de comportement des élèves en classe. Certaines communications écrites s'avèrent moins exigeantes en temps que des communications verbales. En effet, à titre d'exemple, des estampes dans l'agenda pour un devoir non-fait s'avèrent moins exigeantes en temps que des conversations téléphoniques avec les parents. Parmi les questions de la dernière section du questionnaire, l'une d'entre elles se réfère aux types de communication les plus utilisés entre les communications écrites et verbales. À partir de ces données, nous présenterons en pourcentage les types de communication utilisés auprès des parents par les participantes et participants de cette recherche. Nous supposons que les enseignantes et enseignants peuvent avoir recours plus rarement aux rencontres avec les parents pour discuter des besoins pédagogiques des élèves de leurs classes puisque celles-ci sont plus exigeantes en temps comparativement à des mémos dans l'agenda par exemple ou des commentaires écrits dans les bulletins des élèves.

La dernière section du questionnaire comprend des questions relatives aux types de communication utilisés par le personnel enseignant pour communiquer avec les parents, les motifs et la fréquence des communications. Les rencontres de parents en début d'année scolaire, les bulletins, les lettres envoyées aux parents représentent des moyens de communication entre le personnel enseignant et les parents (Goupil, 1997). Nous pouvons ajouter les courriels comme un type de communication (Karsenti, Larose et Garnier, 2002). Bref, les moyens de communication entre l'école et la famille sont diversifiés. Nous pouvons les regrouper en deux catégories : les communications écrites et les communications verbales. Les premières comprennent les bulletins, les lettres aux parents, les courriels, les mémos dans l'agenda, etc. Les secondes regroupent principalement les rencontres de parents à l'école, les appels téléphoniques aux parents, les rencontres effectuées avec les parents dans le cadre de la mise en œuvre d'un plan d'intervention. Quant aux motifs de communication, les relations entre les parents et l'école s'avèrent plus fréquentes dans les cas où les parents ont des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage (Saint-Laurent et al., 1994, citée dans Bérubé, A., Poulin, F. et Fortin, D., 2007).

3.5.2 *L'analyse des données*

L'objectif spécifique 1 a pour but de décrire les types de communication les plus utilisés par le personnel enseignant et les motifs de communication. Nous vérifierons si les enseignantes et enseignants communiquent principalement avec les parents dont les enfants ont des difficultés d'apprentissage. L'une des questions de la dernière section du questionnaire se réfère aux motifs de communication avec les parents. Nous identifierons également, parmi les communications écrites et verbales, celles étant les plus utilisées par les enseignantes et enseignants. Nous vérifierons ainsi si les communications écrites s'avèrent plus utilisées que les communications verbales.

Pour vérifier la présence ou non d'un lien statistique entre les variables de l'objectif spécifique 2, nous avons recours à un khi-2. Ce test statistique non paramétrique est utilisé puisque la taille de l'échantillonnage n'est pas élevée. Le résultat du test nous permet de relever ou non une corrélation entre la perception des conditions de travail des questions 16 à 19 et la fréquence des communications envoyées aux parents. Pour ces questions, les participantes et participants devaient indiquer à quel point les énoncés des questions les dérangent sur une échelle de Likert de 1 à 5 où 1 correspond à *pas du tout* et 5 à *toujours*. Une moyenne des choix de réponses sera calculée pour ces questions pour chaque participante et participant. Nous les regrouperons en deux catégories distinctes selon la fréquence des communications avec les parents. Une catégorie dont la fréquence des communications est inférieure à une fois par mois et une autre dont la fréquence des communications est égale ou supérieure à une fois par mois. Afin de regrouper les participantes et participants en deux catégories, nous choisissons, comme repère, la fréquence d'une fois par mois puisque le régime pédagogique précise que l'école doit communiquer au moins une fois par mois avec les parents des élèves qui n'atteindront pas les exigences des programmes ministériels ou qui ont des difficultés d'apprentissage. Ensuite, nous regrouperons les réponses des moyennes des enseignantes et enseignants en deux catégories.

La première regroupera celles et ceux qui ont une moyenne de 3 ou moins, ce qui représente de *modérément* ou moins la perception des conditions de travail comme *dérangante*. La deuxième catégorie représente les enseignantes et enseignants qui ont une moyenne de 4 ou plus, ce qui représente de *beaucoup* ou *toujours* la perception des conditions de travail comme *dérangante*.

Nous vérifierons s'il y a un lien statistique entre la perception des conditions de travail et la fréquence des communications aux parents par le biais d'un calcul non paramétrique (le khi-2). Pour ce faire, nous regrouperons les données dans une table de contingence 2 x 2. Les moyennes de la perception des conditions de travail seront divisées en deux catégories : l'une dont la moyenne se situe à 4 ou 5. Dans l'échelle de Likert des caractéristiques liées à l'emploi du questionnaire, le 4 correspondait à *beaucoup* comme composante qui dérange. Le 5 correspondait à *toujours* comme élément qui dérange. La deuxième catégorie regroupera les moyennes qui se situent à 3 ou moins. Le chiffre 3 correspond à *modérément* comme composante dérangeante en ce qui a trait aux caractéristiques liées à l'emploi.

Ensuite, la fréquence des communications sera regroupée également en deux catégories : l'une dont la fréquence des communications correspond à quelques fois par année ou moins, l'autre dont la fréquence des communications correspond à une fois par mois ou plus. Le calcul du khi-2 s'effectuera à partir de cette table de contingence entre les résultats observés ainsi que les résultats attendus. Le degré de liberté pour cette table de contingence est 1. Pour un résultat statistiquement significatif à 0,05, le résultat du khi-2 doit être supérieur à 3,84. Le cas échéant, le test statistique nous indique qu'il y a un lien statistique entre les variables, soit la perception des conditions de travail et la fréquence des communications.

Par le biais de l'objectif spécifique 3, nous tentons de vérifier s'il existe un lien statistique entre le nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes des enseignantes et enseignants et la fréquence des communications envoyées aux parents. Pour ce faire, nous avons recours également à un test statistique non paramétrique par un calcul d'un khi-2. Nous calculerons d'abord la moyenne des élèves HDAA intégrés dans les classes des enseignantes et enseignants qui composent notre échantillonnage. À partir de cette moyenne, nous formerons deux catégories d'enseignantes et enseignants. La première regroupera les membres du personnel enseignant qui ont un nombre total d'élèves HDAA intégrés dans leurs classes sous la moyenne calculée. La deuxième regroupera celles et ceux qui ont un nombre total d'élèves HDAA intégrés dans leurs classes au-dessus de la moyenne calculée. Nous regrouperons aussi les fréquences des communications (les réponses de la question 35 du questionnaire) envoyées aux parents sous deux catégories : celles et ceux qui communiquent avec les parents quelques fois par année ou

moins et celles et ceux qui communiquent avec les parents une fois par mois ou plus. Les données seront regroupées dans une table de contingence 2×2 . Le calcul du khi-2 s'effectuera à partir de celle-ci entre les résultats observés et attendus. Le degré de liberté pour cette table de contingence est 1. Pour un résultat statistique significatif à 0,05, le résultat au khi-2 doit être supérieur à 3,84. Nous rappelons que nous regroupons la fréquence des communications en fonction du repère d'une fois par mois puisque le régime pédagogique mentionne que les membres du personnel enseignant doivent communiquer minimalement une fois par mois avec les parents dont les enfants n'atteindront peut-être pas les objectifs des programmes ministériels et/ou les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage. De fait, plus les élèves HDAA sont nombreux dans les classes régulières, plus les communications envers les parents devraient être fréquentes, soit une fois par mois ou plus. De plus, nous rappelons que St-Laurent (1994), citée dans Bérubé, Poulin et Fortin (2007), mentionne que les contacts avec les parents sont plus fréquents lorsque les enfants ont des difficultés d'apprentissage. Nous supposons que cela peut s'appliquer également aux communications envoyées aux parents.

Pour vérifier la présence d'un lien statistique de l'objectif 4 entre le nombre d'années d'expérience et la fréquence des communications, nous utiliserons les données de la section 10 du questionnaire puisqu'elle contient plusieurs données dont une relative aux années d'expériences des enseignantes et enseignants. Graue (2005), citée dans Changkakoti et Akkari (2008), mentionne que les enseignantes et enseignants en formation jugent que leurs connaissances professionnelles s'avèrent supérieures aux connaissances parentales. Nous croyons donc qu'il s'avère possible que les enseignantes et enseignants en début de carrière communiquent moins que celles et ceux ayant plus d'expérience puisqu'elles et ils jugent peut-être que leur savoir professionnel est supérieur au savoir parental, ce qui limiterait les communications aux parents. Le rôle des parents s'avère possiblement moins essentiel que les compétences professionnelles pour répondre aux besoins des élèves. Pour vérifier le lien statistique possible entre ces deux variables, nous effectuerons un khi-2 entre le nombre d'années d'expérience et la fréquence des communications avec les parents. Le résultat au khi-2 doit être supérieur à 3,84 pour un lien statistique significatif à 0,05. Nous regroupons d'abord les enseignantes et enseignants en deux groupes. Le premier comprend celles et ceux qui ont moins de cinq années d'expérience. Le deuxième regroupe celles et ceux qui ont plus de cinq ans

d'expérience. Le premier groupe représente les enseignantes et enseignants en début de carrière. Nous retenons cinq ans d'expérience pour former ces deux catégories puisque Martineau et Presseau (2003) ont effectué une recherche exploratoire auprès d'enseignantes et enseignants en début de carrière dont l'échantillonnage comprenait des membres du personnel enseignant qui avaient entre 25 ans et 43 ans et une expérience de travail de cinq ans ou moins.

Le cinquième et dernier objectif spécifique tend à vérifier la présence ou non d'un lien statistique entre les perceptions de la collaboration école-famille par les enseignantes et enseignants et la fréquence des communications envoyées aux parents. Les questions 8 à 14 se réfèrent aux perceptions que les enseignantes et enseignants ont envers les attentes des parents, aux craintes d'être jugés par ces derniers et aux sollicitations élevées de ceux-ci. Pour ces questions, les participantes et participants à cette recherche devaient indiquer à quel point ces composantes de leur travail les dérangent sur une échelle de Likert de 1 à 5 où 1 correspondait à *pas du tout* et 5 à *toujours*. Le calcul d'un khi-2 nous permet de vérifier le lien statistique entre ces variables. Pour ce faire, nous calculerons la moyenne des réponses obtenues pour l'ensemble de ces questions et pour chaque enseignante et enseignant. Nous regrouperons ensuite les participantes et participants en deux catégories. La première regroupera celles et ceux dont la moyenne des perceptions sera égale ou inférieure à 3, soit *modérément* ou moins. La deuxième regroupera celles et ceux dont la moyenne des perceptions sera égale ou supérieure à 4, soit *beaucoup* ou plus.

Ensuite, nous diviserons les enseignantes et enseignants en deux autres groupes en fonction des réponses obtenues quant à la fréquence des communications. Le premier groupe comprend celles et ceux qui communiquent avec les parents quelques fois par année ou moins. Le deuxième regroupe celles et ceux qui communiquent avec les parents une fois par mois ou plus. Le khi-2 sera calculé à partir de ces variables regroupées dans un tableau de contingence dont le degré de liberté est 1. Pour un résultat statistiquement significatif, le résultat au khi-2 doit être supérieur à 3,84. Le cas échéant, il y aurait un lien statistique entre la perception de la collaboration école/famille et la fréquence des communications.

CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous décrirons d'abord l'échantillonnage de cette recherche. Nous le détaillerons en fonction du nombre d'écoles secondaires représentées, de l'identité sexuelle des participantes et participants, de leur âge, de leur cycle d'enseignement, de leur statut d'emploi (permanent ou précaire) et des matières enseignées. Nous présenterons également une analyse des résultats selon les données obtenues aux tests statistiques utilisés dont l'objectif avait pour but de vérifier les liens statistiques entre les variables retenues dans l'élaboration des objectifs spécifiques de recherche. En terminant, nous préciserons si nous retenons ou rejetons les hypothèses de départ qui nous ont permis la mise en œuvre des objectifs spécifiques de cette recherche.

4.1 Description de l'échantillonnage

La population étudiée dans le cadre de cette recherche est les enseignantes et enseignants du secondaire de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Cette commission scolaire regroupe sept écoles secondaires sur le territoire de l'est de la ville de Montréal, soit les quartiers Anjou, St-Léonard, Rivière-des-Prairies, Montréal-Est et Pointe-aux-Trembles. Cinq écoles secondaires sont représentées (71 %). Il s'agit des écoles secondaires Jean-Grou, Daniel-Johnson, Henri-Bourassa, Pointe-aux-Trembles et Calixa-Lavallée. Parmi l'échantillonnage, 56 % des participantes et participants travaillent à l'école secondaire Jean-Grou (14 enseignantes et enseignants), 16 % travaillent à l'école secondaire Daniel-Johnson (4 enseignantes et enseignants), 12 % travaillent à l'école secondaire Henri-Bourassa (3 enseignantes et enseignants), 12 % travaillent à l'école secondaire Calixa-Lavallée (3 enseignantes et enseignants) et 4 % travaillent à l'école secondaire de la Pointe-aux-Trembles (1 enseignante).

Les femmes sont représentées dans une proportion de 44 % (11 femmes), alors que les hommes sont représentés dans une proportion de 56 % (14 hommes). La moyenne d'âge des participantes et participants est de 40,2 ans. L'étendue des âges est de 32 ans et elle se situe entre 25 ans et 57 ans. Neuf enseignantes et enseignants enseignent au premier cycle du secondaire, ce qui correspond à 36 % de l'échantillonnage. Onze d'entre eux enseignent au deuxième cycle du secondaire, ce qui représente 44 % de l'échantillonnage. Trois enseignantes et enseignants

enseignent en adaptation scolaire (12 %) et deux enseignantes et enseignants enseignent au premier et au deuxième cycle (8 %).

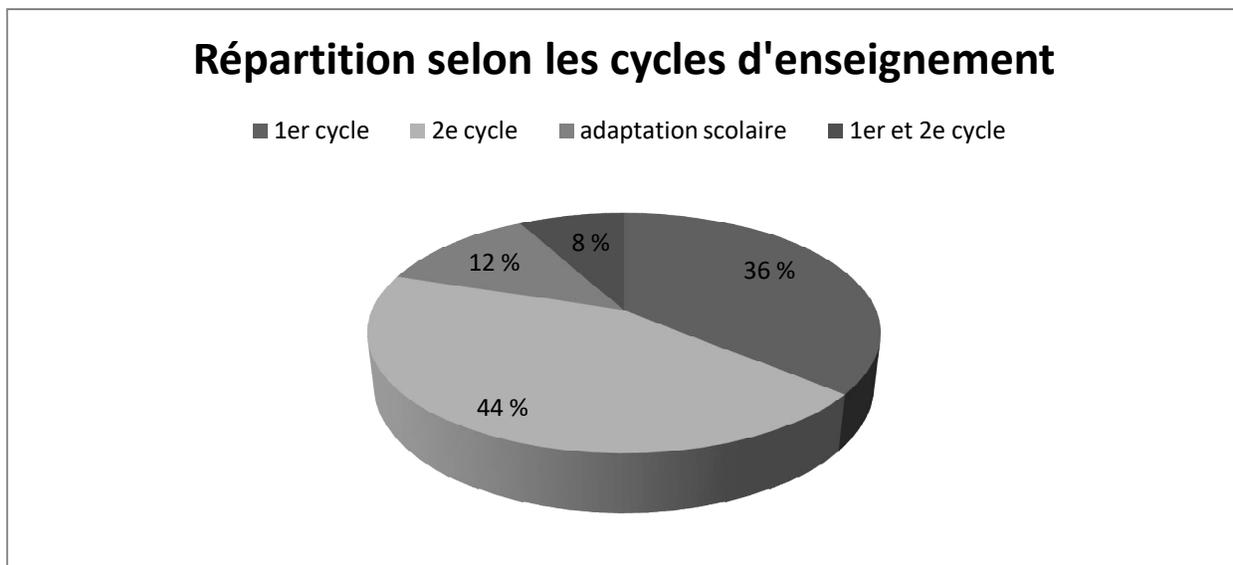


Figure 15 : Répartition des participantes et participants selon les cycles d'enseignement au secondaire

Quant au statut d'emploi, permanent ou précaire, 20 enseignantes et enseignants ont un statut d'emploi permanent, ce qui correspond à 80 % de l'échantillonnage. Cinq enseignantes et enseignants ont un statut d'emploi précaire, soit 20 % de l'échantillonnage. En ne tenant pas compte des matières enseignées en adaptation scolaire, neuf personnes enseignent le français (41 %), cinq enseignent en univers social (23 %), trois enseignent les mathématiques (13 %), trois enseignent les sciences (13 %) et deux enseignent les arts (9 %).

Parmi les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire, une personne enseigne les mathématiques et l'anglais aux élèves de ses classes et une personne enseigne le français et l'éthique et culture religieuse. L'autre membre du personnel enseignant du secteur de l'adaptation scolaire occupe un emploi à titre d'enseignante en dénombrement flottant. Cette dernière travaille auprès d'élèves intégrés dans les classes régulières qui ont des troubles d'apprentissage et dont le rôle professionnel consiste à mettre en œuvre des objectifs d'intervention au sein des plans d'intervention de ceux-ci afin de répondre à leurs besoins spécifiques d'apprentissage. Il s'agit principalement d'élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage en lecture et en écriture (une dyslexie-dysorthographe). Des élèves qui ont un handicap peuvent également bénéficier d'un soutien pédagogique de la part de cette enseignante.

L'élaboration des objectifs pédagogiques est effectuée avec la collaboration des parents de ces élèves.

Somme toute, l'ensemble des matières enseignées au secondaire n'est pas représenté au sein de cet échantillon. Des enseignantes et enseignants d'anglais langue seconde, de musique, d'éthique et culture religieuse et d'éducation physique au secondaire ne figurent pas parmi l'échantillonnage.

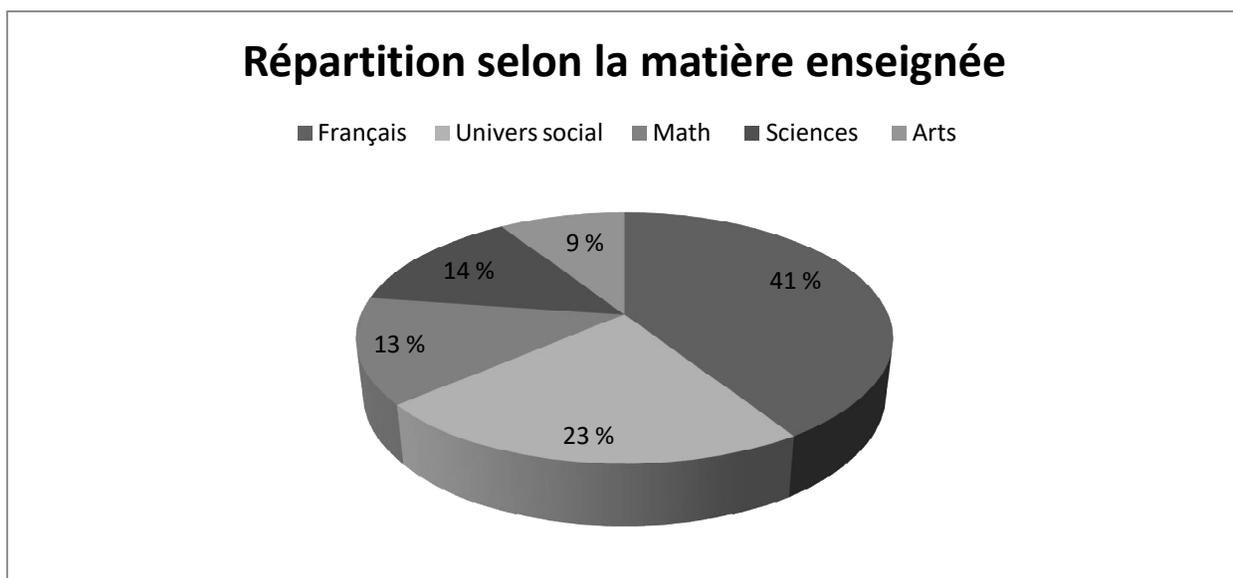


Figure 16 : Répartition des matières enseignées au secondaire par les participantes et participants

4.2 Présentation des résultats obtenus aux tests statistiques

4.2.1 La perception des enseignantes et enseignants sur leur conditions de travail

À la question 2, les participantes et participante devaient, à partir d'une échelle de Likert, indiquer à quel point elles et ils étaient d'accord ou non avec l'énoncé de la question. Elle se référait aux conditions de travail. Les enseignantes et enseignants devaient indiquer si les conditions de travail dans lesquelles elles et ils effectuent leur travail s'avèrent excellentes ou pas. L'échelle de Likert comprend sept points. Le 1 correspond à *pas du tout*, le 2 à *très peu*, le 3 à *un peu*, le 4 à *moyennement*, le 5 à *assez*, le 6 à *fortement* et le 7 à *très fortement*.

Les résultats obtenus à cette question démontrent que 80 % des enseignantes et enseignants s'avèrent assez satisfaits ou plus de leurs conditions de travail. Plus précisément, 48 % des participantes et participants sont assez satisfaits de leurs conditions de travail, 28 % le sont fortement et 4 % le sont très fortement. 20 % le sont moyennement ou moins : 12 % le sont moyennement, 0% le sont un peu, 8 % également le sont très peu et 0% ne le sont pas du tout. Très peu d'enseignantes et enseignants s'avèrent insatisfaits de leurs conditions de travail si nous ne tenons pas compte de celles et ceux qui le sont moyennement.

4.2.2 Les moyens de communication utilisés auprès des parents

À la question 30, il était demandé d'identifier, parmi deux catégories de communication aux parents (communications écrites et communications verbales), laquelle était la plus souvent utilisée pour communiquer avec les parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Les communications écrites regroupent les courriels, les mémos dans l'agenda, les feuilles de route, les lettres aux parents, etc. Cette catégorie regroupe donc toutes les formes de communications écrites utilisées par les enseignantes et enseignants pour transmettre des informations aux parents. Les communications verbales, quant à elles, regroupent les rencontres avec les parents lors de la soirée de la remise des bulletins, les rencontres avec les parents pour l'élaboration des plans d'intervention, les appels téléphoniques, les visites à domicile, etc.

Les communications écrites s'avèrent les types de communication les plus souvent utilisés pour 56 % des enseignantes et enseignants alors que les communications verbales sont les types de communication les plus utilisés pour 44 % des enseignantes et enseignants. Parmi certaines communications écrites utilisées pour entrer en contact avec les parents (les courriels, les mémos ou estampes dans l'agenda, les feuilles de route, les lettres aux parents, autre), le courriel s'avère le moyen le plus utilisé pour 50 % des enseignantes et enseignants. Les mémos ou estampes dans l'agenda sont les moyens les plus utilisés pour 38 % de ceux-ci. 8 % des enseignantes et enseignants n'ont recours à aucun de ces moyens de communication et 4 % d'entre eux ont recours aux lettres comme moyen de communication le plus utilisé auprès des parents. Parmi diverses communications verbales utilisées pour échanger avec les parents, (appels téléphoniques, rencontres de parents lors de la remise de la soirée de remise des bulletins, rencontres lors de l'élaboration de plans d'intervention, visites à domicile, etc.), les appels

téléphoniques représentent le moyen de communication le plus utilisé pour 60 % des enseignantes et enseignants. Les rencontres de parents lors de la soirée de remise des bulletins constituent le moyen le plus utilisé pour 32 % de ceux-ci. 4 % d'entre eux ont recours aux rencontres avec les parents lors de l'élaboration des plans d'intervention comme moyen de communication le plus utilisé et 4 % n'ont recours à aucune communication verbale.

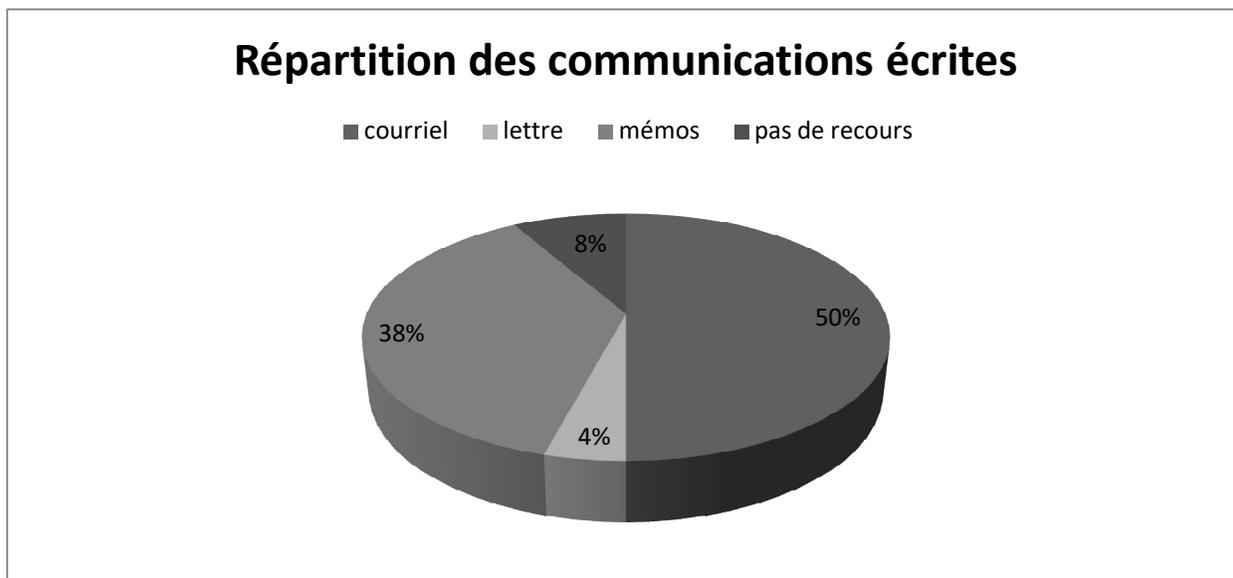


Figure 17 : Répartition des communications écrites les plus utilisées

Bennett et ses collaborateurs (1997), cités dans Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), ont mentionné que les notes écrites représentent le moyen le plus utilisé pour communiquer avec les parents. À la lumière des résultats obtenus, nous remarquons que les notes écrites constituent le moyen le plus utilisé pour communiquer avec les parents comparativement aux communications verbales en considérant que les courriels représentent des communications écrites.

Quant aux types de parents avec lesquels les enseignantes et enseignants communiquent, nous remarquons que ce sont ceux dont les enfants ont des difficultés d'apprentissage dans une proportion de 76 %. Les motifs de communication entre eux sont divers. Cependant, pour 52 % du personnel enseignant, les informations fournies aux parents sont liées aux difficultés scolaires des élèves. Pour 16 % d'entre eux, elles sont liées aux difficultés de comportement des élèves. Nous constatons que les communications entre les parents et les enseignantes et enseignants convergent vers les difficultés des enfants, ce que Bérubé, Poulin et Fortin (2007) ont remarqué dans leur étude. Pour 12 % des enseignantes et enseignants, les informations fournies aux parents

sont liées au rendement scolaire des élèves et pour 8 % de ces derniers, les données fournies aux parents sont liées à des informations générales (ex. : des informations sur une sortie éducative).

À la question 35, les enseignantes et enseignants devaient indiquer la fréquence des communications avec les parents d'élèves HDAA. Le régime pédagogique précise que les enseignantes et enseignants doivent communiquer au moins une fois par mois avec les parents d'élèves qui n'atteindront pas les exigences des programmes ministériels et/ou qui ont des difficultés de comportement. C'est ce qui explique pourquoi nous nous référons aux élèves HDAA dans cette question. Ainsi, 84 % des enseignantes et enseignants communiquent quelques fois par année avec les parents d'élèves HDAA, 8 % communiquent une fois par mois et 8 % échangent quelques fois par semaine avec ces derniers.

En résumé, les enseignantes et enseignants ont recours aux notes écrites pour communiquer avec les parents. Parmi les notes écrites les plus utilisées, le courriel s'avère le moyen le plus utilisé. Quant aux communications verbales, le moyen le plus utilisé est les appels téléphoniques pour 60 % du personnel enseignant. Par ailleurs, les enseignantes et enseignants échangent avec les parents dont les enfants ont des difficultés d'apprentissage et les contenus des échanges sont liés aux difficultés scolaires des élèves et la fréquence des communications correspond majoritairement à quelques fois par année.

4.2.3 La perception de la qualité des conditions de travail et la fréquence des communications aux parents

Nous rappelons que l'objectif spécifique 2 tentait de vérifier la présence d'un lien statistique entre la perception de la qualité des conditions de travail et la fréquence des communications aux parents. Pour ce faire, nous avons regroupé les variables dans une table de contingence 2 x 2 dont le degré de liberté est 1. La première variable comprend les moyennes des perceptions des conditions de travail sur une échelle de Likert regroupées en deux catégories : les résultats 4 ou 5 des moyennes et les résultats 3 ou moins des moyennes. Les réponses aux questions 16, 17, 18, 19 et 20 ont été retenues pour calculer les moyennes. À ces questions, les enseignantes et enseignants devaient indiquer à quel point les conditions de travail énumérées les dérangent

sur une échelle de Likert. Le résultat 4 correspond à *beaucoup* et le résultat 5 à *toujours*. Le résultat 3 représente *peu de dérangement*. Le résultat 2 représente *très peu de dérangement* et le résultat 1 correspond à *pas du tout*. La deuxième variable comprend la fréquence des communications envoyées aux parents regroupées en deux catégories : les fréquences de quelques fois par année ou moins et les fréquences d'une fois par mois ou plus. Deux résultats statistiques sont possibles dans cette situation : le maintien d'une hypothèse nulle (H_0) ou le rejet de l'hypothèse nulle (H_1). Dans le cas d'un maintien de l'hypothèse nulle, il n'y a aucun lien statistique entre les variables. Le rejet de l'hypothèse nulle nous indique qu'il y a un lien statistique entre les variables.

Moyennes des perceptions des conditions de travail	Fréquence des communications		TOTAL
	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou plus	
Moyenne de 4 ou 5	11	3	14
Moyenne de 3 ou moins	10	1	11
TOTAL	21	4	25

Tableau 1 : Table de contingence des perceptions des conditions de travail et de la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA

Afin de vérifier s'il existe un lien statistique entre ces variables, nous avons eu recours à un test statistique non paramétrique, un khi-2. Pour un résultat significatif au seuil de 0,05, le résultat du test doit être supérieur à 3,84 pour un degré de liberté 1. Le résultat obtenu au khi-2 est de 0,79. De fait, nous maintenons l'hypothèse nulle, ce qui indique qu'il n'y a pas de lien statistique entre la perception des conditions de travail et la fréquence des communications envoyées aux parents.

4.2.4 Le nombre d'élèves HDAA intégrés et la fréquence des communications

L'objectif 3 tentait de vérifier la présence d'un lien statistique entre le nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes des enseignantes et enseignants au secteur régulier et la fréquence des communications envoyées aux parents. Pour ce faire, nous avons regroupé les variables dans une table de contingence 2 x 2 dont le degré de liberté est 1. La première variable comprend la moyenne du nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes. À la question 29, les enseignantes et

enseignants devaient indiquer le nombre d'élèves HDAA qui se retrouvent dans leurs classes. La moyenne se situe à 11,5 élèves par classe. Nous avons donc regroupé la première variable de la table de contingence en deux catégories : une catégorie dont la moyenne se situe en-dessous de 11,5, une catégorie dont la moyenne est égale ou supérieure à 11,5 élèves. La deuxième variable comprend la fréquence des communications envoyées aux parents regroupées en deux catégories : les fréquences de quelques fois par année ou moins et les fréquences d'une fois par mois ou plus. Nous soulignons à nouveau que deux résultats statistiques sont possibles dans cette situation : le maintien d'une hypothèse nulle (H_0) ou le rejet de l'hypothèse nulle (H_1). Dans le cas d'un maintien de l'hypothèse nulle, il n'y a aucun lien statistique entre les variables. Le rejet de l'hypothèse nulle nous indique qu'il y a un lien statistique entre les variables. Nous avons retiré de la table de contingence les membres du personnel enseignant qui travaillent au secteur de l'adaptation scolaire puisque l'ensemble de leurs élèves ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes (moyenne)			TOTAL
	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou plus	
Inférieur à 11,5 d'élèves HDAA intégrés en classe régulière	11	1	12
Égal ou supérieur à 11,5 d'élèves HDAA intégrés en classe régulière	7	3	10
TOTAL	18	4	22

Tableau 2 : Table de contingence des résultats observés quant au nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes régulières et la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA

Afin de vérifier s'il existe un lien statistique entre ces variables, nous avons eu recours au calcul d'un khi-2. Pour un résultat significatif au seuil de 0,05, le résultat du test doit être supérieur à 3,84 avec un degré de liberté correspondant à 1. Le résultat obtenu au khi-2 est de 1.73. Ce résultat nous indique que nous devons maintenir l'hypothèse nulle; ce qui indique qu'il n'y a pas de lien statistique entre le nombre d'élèves intégrés dans les classes régulières et la fréquence des communications envoyées aux parents.

4.2.5 Les années d'expérience de travail et la fréquence des communications envoyées aux parents

L'objectif 4 tentait de vérifier la présence d'un lien statistique entre le nombre d'années d'expérience de travail et la fréquence des communications envoyées aux parents. Les variables sont consignées dans une table de contingence 2×2 dont le degré de liberté est 1. La première variable comprend les années d'expérience de travail. À la question 27, les enseignantes et enseignants devaient préciser leur nombre d'années d'expérience. La moyenne se situe à 15,4. Nous désirions regrouper les enseignantes et enseignants en deux catégories : l'une dont les années d'expérience se situent sous cinq ans d'expérience, l'autre dont les années d'expérience se situent à cinq ans d'expérience ou plus. Pour cette situation, une seule personne avait cinq années ou moins à titre d'expérience de travail. Conséquemment, dans la table de contingence, un espace aurait eu une donnée équivalente à 0. Un calcul du khi-2 n'aurait donc pas été possible. Nous avons opté pour dix années d'expérience comme repère de catégorisation puisque quatre enseignantes et enseignants avaient moins de dix années comme expérience de travail et une seule enseignante avait moins de cinq années d'expérience. La deuxième variable comprend la fréquence des communications envoyées aux parents regroupée en deux catégories : la fréquence de quelques fois par année ou moins et la fréquence d'une fois par mois ou plus.

Nombre d'enseignantes et enseignants selon les années d'expérience	Fréquence des communications envoyées aux parents		TOTAL
	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou plus	
Moins de 10 années d'expérience	2	2	4
10 années d'expérience ou plus	18	1	21
TOTAL	20	3	23

Tableau 3 : Table de contingence des résultats observés quant aux nombres d'enseignantes et enseignants selon le nombre d'années d'expérience et la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA

Nous soulignons à nouveau que deux résultats statistiques sont possibles dans cette situation : le maintien d'une hypothèse nulle (H_0) ou le rejet de l'hypothèse nulle (H_1). Dans le cas d'un maintien de l'hypothèse nulle, il n'y a aucun lien statistique entre les variables. Le rejet de l'hypothèse nulle nous indique qu'il y a un lien statistique entre les variables. Nous avons retiré de la table de contingence les membres du personnel enseignant qui relèvent du secteur de

l'adaptation scolaire puisque l'ensemble de leurs élèves ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Le résultat obtenu au test du khi-2 est 5,95, ce qui nous indique qu'il y a un lien statistique significatif entre le nombre d'années d'expérience et la fréquence des communications envoyées aux parents. Les enseignantes et enseignants ayant moins de dix années d'expérience communiqueraient davantage avec les parents comparativement à celles et ceux qui ont plus de dix années d'expérience.

4.2.6 La perception de la collaboration école-famille et la fréquence des communications envoyées aux parents

L'objectif 5 tentait de vérifier la présence d'un lien statistique entre la perception de la collaboration école-famille et la fréquence des communications envoyées aux parents. Nous avons vérifié ce lien statistique par le biais d'un calcul d'un khi-2. Nous avons donc regroupé les variables dans une table de contingence 2×2 dont le degré de liberté est 1. La première variable comprend la moyenne des perceptions des enseignantes et enseignants sur la collaboration école-famille. Les réponses aux questions 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 ont été retenues pour calculer les moyennes. À ces questions, les enseignantes et enseignants devaient indiquer à quel point des caractéristiques liées à la collaboration école-famille les dérangent sur une échelle de Likert.

Nous avons regroupé les moyennes sous deux catégories. La première regroupait les perceptions dont les moyennes étaient 3, 4 ou 5. Sur l'échelle de Likert, un résultat de 3 correspond à un degré de dérangement équivalent à *modérément*, un résultat de 4 indique un degré de dérangement équivalent à *beaucoup* et un résultat de 5 à un degré de dérangement de *toujours*. La deuxième catégorie regroupait les moyennes des perceptions étaient de 1 ou 2. Le résultat 2 représente *très peu de dérangement* et le résultat 1 correspond à *pas du tout*. La deuxième variable comprend la fréquence des communications envoyées aux parents regroupées en deux catégories : la fréquence de quelques fois par année ou moins et la fréquence d'une fois par mois ou plus. Deux résultats statistiques sont possibles dans cette situation : le maintien d'une hypothèse nulle (H_0) ou le rejet de l'hypothèse nulle (H_1). Dans le cas d'un maintien de l'hypothèse nulle, il n'y a aucun lien statistique entre les variables. Le rejet de l'hypothèse nulle nous indique qu'il y a un lien statistique entre les variables.

Le résultat au test du khi-2 est de 2,23, ce qui nous indique qu'il n'y a aucun lien statistique significatif entre la perception de la collaboration école/famille de la part des enseignantes et enseignants et la fréquence des communications envoyées aux parents.

Moyenne des perceptions des caractéristiques liées à la collaboration école-famille	Fréquence des communications envoyées aux parents		TOTAL
	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou plus	
1 ou 2	15	1	16
3 ou plus	6	3	9
TOTAL	21	4	25

Tableau 4 : Table de contingence des résultats observés quant à la moyenne des perceptions de quelques caractéristiques liées à la perception de la collaboration école-famille et la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA

À la lumière des résultats statistiques obtenus, parmi les quatre liens statistiques que nous avons tenté d'établir dans le cadre des objectifs spécifiques de cette recherche, nous constatons qu'il y a un lien statistique entre le nombre d'années d'expérience des enseignantes et enseignants, le statut d'emploi et la fréquence des communications. Les enseignantes et enseignants qui ont huit ans ou moins d'expérience communiqueraient plus fréquemment avec les parents d'élèves HDAA. La perception de la qualité des conditions de travail, le nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes et la perception de la collaboration école-famille n'ont pas d'influence sur la fréquence des communications envoyées aux parents.

Nous estimions que ces variables pouvaient avoir un effet sur la fréquence des communications. D'abord, nous prétendions que la perception d'une trop grande quantité de travail à accomplir, d'une charge de travail trop élevée et d'une trop grande quantité de documents administratifs à remplir pouvait avoir des liens sur la fréquence des communications envoyées aux parents. À titre d'exemple, une charge de travail trop élevée peut conduire une enseignante ou un enseignant à effectuer des choix quant aux tâches à accomplir dans le cadre de ses fonctions professionnelles. Une enseignante ou un enseignant qui a plusieurs élèves et plus d'un niveau d'enseignement a plusieurs copies à corriger et plus d'une planification de cours à effectuer. Le

temps de correction dépend du nombre de copies à corriger. Une relation directe de dépendance mathématique est observée entre ces données. Plus le nombre d'élèves est élevé, plus le temps de correction est élevé. Plus l'enseignante ou l'enseignant a de planifications de cours, plus son temps accordé à la préparation de ses cours est élevée. Conséquemment, une enseignante ou un enseignant, dont la correction des travaux et la préparation des cours et leçons s'avèrent exigeantes en temps, peut limiter la fréquence des communications envoyées aux parents à quelques fois au cours de l'année scolaire. Des contraintes de temps et de normes d'évaluations sont donc imposées aux membres du personnel enseignant. À la fin des étapes, les enseignantes et enseignants du secondaire doivent remettre les notes après quelques jours afin que les bulletins puissent être imprimés et envoyés par la poste aux parents des élèves. De plus, les elles et ils doivent évaluer plus d'une compétence disciplinaire dans le cadre de la discipline enseignée. Ces contraintes peuvent avoir une influence sur la fréquence des communications envoyées aux parents. À la lumière des résultats obtenus dans le calcul d'un khi-2, il est démontré qu'il n'y a pas de lien statistique entre la perception de la qualité de certaines caractéristiques de l'emploi d'une enseignante ou un enseignant et la fréquence des communications envoyées aux parents.

Nous croyions également que le nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes régulières pouvait avoir des liens sur la fréquence des communications envoyées aux parents au cours d'une année scolaire. Nous rappelons que le régime pédagogique stipule que l'école doit communiquer au moins une fois par mois avec les parents des élèves qui n'atteindront peut-être pas les exigences des programmes ministériels ou qui ont des difficultés de comportement. Plus il y a d'élèves HDAA intégrés dans les classes, plus le risque de ne pas atteindre les exigences des programmes ministériels est élevé pour ces types d'élèves. Leurs difficultés d'apprentissage peuvent représenter des obstacles relativement à l'atteinte des objectifs des programmes ministériels. Un élève qui a un trouble langagier peut avoir plus de difficulté à saisir des notions didactiques abstraites comparativement à un élève dont la sphère langagière n'est pas atteinte. Ainsi, plus le nombre d'élèves HDAA est élevé dans les groupes des enseignantes et enseignants, plus la fréquence des communications avec les parents peut être élevée. Les résultats au test du khi-2 effectué démontrent qu'il n'y a pas de lien statistique entre ces variables.

Selon nous, les perceptions du personnel enseignant envers la collaboration école-famille pouvaient aussi avoir un effet sur la fréquence des communications auprès des parents. À titre d'exemple, une enseignante ou un enseignant qui juge qu'il y a un manque de dialogue avec certains parents peut limiter ses communications avec ces derniers. Les résultats au test statistique du khi-2 démontrent qu'il n'y a pas de lien statistique entre ces variables. Dans le cadre de cette recherche, les résultats obtenus aux différents tests statistiques du khi-2 nous ont démontré que seulement le nombre d'années d'expérience a une influence sur la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA. Nous remarquons aussi, selon les données recueillies auprès des personnes qui ont participé à cette recherche, que la fréquence des communications auprès des parents d'élèves HDAA est majoritairement de *quelques fois par année*. Le personnel enseignant communique avec les parents des élèves de leurs classes afin de leur transmettre des informations sur le rendement scolaire de leurs enfants ou sur les difficultés scolaires rencontrées en classe. La communication s'appuie sur la transmission d'informations. La participation parentale ne semble pas sollicitée par les enseignantes et enseignants auprès des élèves de leurs classes. À la suite de cette présentation des résultats, nous proposons une analyse des résultats dans la section suivante.

4.3 Analyse des résultats

Pour l'analyse des résultats obtenus pour cette recherche, nous nous appuyerons sur le typologie théorique relativement à la typologie des communications entre les enseignantes et enseignants et les parents. Nous porterons également un regard selon les résultats obtenus par Karsenti et al. (2002) quant à l'analyse de courriels entre des parents et des membres du personnel enseignant. Nous tiendrons compte aussi des observations de Potvin et al. (2007) et de St-Laurent (1994) en ce qui a trait aux communications entre les parents et les enseignantes et enseignants. Nous nous référerons à une étude qualitative menée auprès d'enseignantes et enseignants en début de carrière et à une étude exploratoire qui définit le concept de développement identitaire professionnel de l'enseignante ou l'enseignant afin d'analyser les résultats obtenus au test du khi-2 nous indiquant la présence d'un lien statistique entre le nombre d'années d'expérience et la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves HDAA.

4.3.1 Typologie de la collaboration école / famille (Larivée, 2011)

Dans le cadre de l'analyse des résultats, nous nous appuyerons sur la typologie de Larivée (2011). Nous rappelons qu'elle est illustrée par huit formes de collaboration, non exclusives, qui se retrouvent sous quatre niveaux selon des degrés de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir entre les personnes qui collaborent entre elles. Le niveau 1 correspond à l'information et la consultation. Dans cette situation, que nous avons illustrée par des appels téléphoniques effectués par la secrétaire de l'établissement scolaire auprès de parents pour les informer de l'absence de leur enfant à un cours, le degré de relation s'avère plutôt faible et les degrés d'engagement et de consensus sont peu présents, voire quasi inexistant. Cette forme de collaboration peut, parfois, être peu exigeante en temps puisqu'elle nécessite une moins grande planification qu'une situation de niveau 4.

Le niveau 2 regroupe deux types de collaboration : la coordination et la concertation. La première nécessite un minimum d'échanges entre les parents et les enseignantes et enseignants. Au sein de ces échanges, le niveau d'engagement n'est pas le même pour tous. Les parents et les enseignantes et enseignants s'avèrent mutuellement informés. Quant à la concertation, elle représente un échange d'idées entre les personnes impliquées. Les degrés de relation et d'engagement s'avèrent un peu plus élevés comparativement au premier niveau. Une situation de niveau 2 avait été illustrée par un parent qui accompagnait l'enseignant(e) de la classe de son enfant à une sortie au musée avec les élèves de la classe. Lors de cette sortie éducative, le parent pourrait soutenir l'enseignant(e) dans le soutien aux élèves quant au respect des règles de conduite dans un musée.

Le niveau 3 correspond à une coopération et un partenariat. Dans le cadre de ce niveau, les interactions entre les parents et les enseignantes et enseignants ont pour objectif d'arriver à une entente relativement à un objectif, à une démarche d'aide, etc. Nous remarquons qu'à ce niveau le degré de consensus s'avère plus présent qu'à travers les deux premiers niveaux. Nous avons illustré ce niveau de collaboration par une rencontre qui avait lieu entre un parent et des enseignants dans le cadre de l'élaboration d'un plan d'intervention. Lors d'une telle rencontre, la coopération et la recherche d'un consensus peuvent s'avérer nécessaires.

Le niveau 4 représente des rapports égaux entre les parents et les enseignantes et enseignants. La recherche du consensus s'avère importante et l'on privilégie des relations basées sur la confiance. De fait, les degrés de relation et d'engagement sont élevés de part et d'autre. Ces types de relations s'avèrent exigeants en temps, doivent être planifiés, permettre dans le temps un nombre élevé d'échanges, etc. Ce niveau avait été illustré par une situation où un parent animerait la rencontre pour l'élaboration du plan d'intervention de son enfant auprès du personnel de l'école. Il aurait accordé, notamment, les temps de prise de parole lors de cette rencontre. Dans cette situation, les relations entre l'ensemble des personnes qui collaborent entre elles seraient égalitaires et basées sur la confiance.

4.3.2 Portrait des communications dans les écoles représentées dans l'échantillonnage

Nous rappelons que les communications écrites s'avèrent utilisées par les enseignantes et enseignants dans une proportion de 56 %. Parmi les communications écrites, les courriels représentent le moyen le plus utilisé pour la moitié des enseignantes et enseignants. Les mémos dans l'agenda sont utilisés dans une proportion de 38%. Parmi les communications verbales, 56 % des enseignantes et enseignants ont recours aux appels téléphoniques alors que 36 % ont recours aux rencontres de parents lors des soirées de la remise des bulletins. Les motifs de communication sont diversifiés. Pour 52 % des enseignantes et enseignants, ils sont liés aux difficultés scolaires des élèves. Les parents sont informés quant aux difficultés académiques de leurs enfants. Pour 16 % d'entre eux, ils sont liés aux difficultés de comportement des élèves. 12 % des enseignantes et enseignants communiquent avec les parents afin de les informer du rendement scolaire de leurs enfants. 8 % des enseignantes et enseignants transmettent aux parents des informations relatives à des sorties éducatives, par exemple. Une enseignante, soit 4 % de l'échantillonnage, a précisé qu'elle communique avec les parents pour toutes les raisons énumérées dans le questionnaire (excepté pour l'élaboration et le suivi des plans d'intervention). Une enseignante (4 % de l'échantillonnage) a spécifié qu'elle rencontrait les parents dans le but d'élaborer les objectifs des plans d'intervention et d'en assurer un suivi auprès d'eux. D'autre part, une enseignante n'a évoqué aucun motif de communication auprès des parents. Son résultat n'a pas été considéré dans la compilation des données du tableau 5 présenté ci-dessus. Ce qui explique pourquoi le total d'enseignantes et d'enseignants correspond à 24. Nous distinguons

une différence entre le rendement scolaire et les difficultés scolaires. Nous admettons que celles-ci peuvent être liées. Les enseignants(es) peuvent communiquer avec les parents lorsque le rendement scolaire d'un élève est sous le seuil de réussite (sous 60%) afin de les informer que leur enfant puisse faire face à des difficultés scolaires. Le rendement scolaire, dans le cadre de ce questionnaire, est associé à la performance scolaire quant aux notes de bulletin qui se retrouvent au-delà des exigences minimales de réussite scolaire (supérieures à 60%). Parfois, des enseignants(es) fournissent des résultats d'évaluations et/ou de travaux au cours de l'étape aux parents. Ils et elles peuvent encourager les parents, lorsque les résultats académiques au cours de l'étape sont supérieurs à 60% par exemple, à maintenir un bon encadrement à la maison lors de périodes d'études ou de réalisation de travaux scolaire ou devoirs. Cependant, nous sommes conscients que cette distinction n'a pas été précisée au sein du questionnaire envoyé au personnel enseignant. Trois enseignants(es) ont évoqué ce motif. En raison de ce nombre peu élevé, est-ce que cette nuance a été comprise par les participants(es) qui ont répondu à ce questionnaire? Nous n'en avons pas la certitude, nous tenons donc à le spécifier pour l'analyse des résultats.

Motifs des communications auprès des parents d'élèves	Nombre d'enseignantes et enseignants	Pourcentage
Pour des difficultés scolaires rencontrées par les élèves	13	52 %
Pour des difficultés de comportement en classe	4	16 %
Pour le rendement scolaire dans la matière académique	3	12 %
Pour des informations générales	2	8%
Pour tous les motifs énumérés dans le questionnaire (excepté pour le suivi et l'élaboration des plans d'intervention)	1	4 %
Pour l'élaboration et le suivi de plans d'intervention	1	4 %
TOTAL	24	100 %

Tableau 5 : Tableau représentant les motifs de communication auprès des parents par les enseignantes et enseignants du secondaire

Quant à la fréquence des communications envoyées aux parents au cours de l'année scolaire, nous remarquons qu'elle est peu élevée. 84 % des enseignantes et enseignants communiquent quelques fois par année avec les parents des élèves de leurs classes, 8 % communiquent avec les parents une fois par mois et 8 % quelques fois par semaine.

Fréquence des communications auprès des parents d'élèves HDAA	Nombre d'enseignantes et enseignants	Pourcentage
Quelques fois par année	21	84 %
Une fois par mois	2	8 %
Quelques fois par semaine	2	8 %
TOTAL	25	100 %

Tableau 6 : Tableau représentant la fréquence des communications envoyées par les enseignantes et enseignants du secondaire auprès des parents des élèves de leurs classes

Les enseignantes et enseignants communiquent généralement avec les parents des élèves de leurs classes pour les informer des difficultés scolaires et de comportement, par écrit ou verbalement (appels téléphoniques, rencontres de parents lors des soirées de la remise des bulletins), de leurs enfants. Les communications s'avèrent peu fréquentes puisque pour 84 % des enseignantes et enseignants, la fréquence se situe à quelques fois par année.

4.3.3 Analyse des résultats selon la typologie de la collaboration école / famille de Larivée (2011)

Nous tenons à rappeler que la participation parentale est une composante de la collaboration école/famille et représente le rôle assumé par les parents quant à l'éducation de leur enfant et leur adolescent, à la maison et à l'école (Deslandes, 1999; Deslandes et Bertrand, 2003). La participation parentale la favorise et est représentée par six dimensions : la fonction parentale, la communication, le volontariat, l'apprentissage à domicile, la prise de décision et la collaboration avec la communauté (Deslandes et Bertrand, 2003). La communication entre le personnel enseignant et les parents d'élèves HDAA représente un aspect de la participation parentale. Celle-ci peut être représentée sous différents niveaux de collaboration selon la situation dans laquelle elle se retrouve. Nous pensons que des communications entre les parents d'élèves HDAA et les enseignants(es) dans le cadre de l'élaboration d'un plan d'intervention n'ont pas les mêmes degrés de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir comparativement à des échanges d'informations relativement aux dates où les parents pourront avoir accès aux résultats scolaires de leurs enfants sur Internet. C'est pourquoi, à notre avis, nous sommes en mesure d'analyser les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, quant aux

types de communication entre les parents et le personnel enseignant, selon la typologie de Larivée (2011).

À la lumière des résultats obtenus quant à la description des types de communication utilisés par les enseignantes et enseignants du secondaire, nous inférons que les communications auprès des parents se situent au niveau 1 de la typologie de Larivée (2011). Les informations transmises aux parents se réfèrent essentiellement aux difficultés scolaires des élèves et la fréquence des communications s'élève à quelques fois par année. Nous estimons donc qu'elles ne nécessitent pas un degré d'engagement élevé et que la recherche de consensus n'est guère primordiale. Les informations fournies semblent aussi unidirectionnelles (enseignantes et enseignants vers les parents). Les enseignantes et enseignants transmettent des informations qui ne nécessitent pas d'échanges avec les parents. Le degré de relation s'avère faible. Ces informations peuvent être liées aux résultats obtenus aux évaluations, aux notes de bulletin, au taux d'absences dans le cours, aux comportements adoptés en classe, aux disponibilités de l'enseignante ou l'enseignant pour des périodes de récupération, etc. Nous inférons cette affirmation puisque ces types d'information peuvent être envoyés aux parents de façon périodique et ponctuelle. Les communications aux parents n'ont pas pour objectif la recherche d'un consensus relativement à la mise en place de démarches d'aide pour répondre aux besoins pédagogiques des élèves. Elles doivent informer les parents sur des données liées aux résultats scolaires et sur l'implication de l'élève dans son processus d'apprentissage.

Certains aspects de la relation entre les parents et le personnel enseignant peuvent favoriser la réussite scolaire des jeunes : la fréquence des communications entre les enseignants(es) et les parents, la qualité des interrelations entre les enseignantes et enseignants et les parents, la participation à des activités scolaires à la maison et la participation à des activités à l'école de la part des parents (Larivée, 2011). 84 % des enseignantes et enseignants communiquent quelques fois par année avec les parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage dont la réussite scolaire peut être compromise. Cette fréquence de communication ne favorise donc pas la réussite des élèves puisqu'elle s'avère peu fréquente. Nous remarquons aussi que les moyens de communication les plus utilisés, tant écrits que verbaux, semblent davantage axés sur une transmission d'informations plutôt que sur des interrelations. Ces types de communication

peuvent donc être situés, à notre avis, au niveau 1 de la typologie de Larivée (2011). Les parents les reçoivent de la part des enseignants(es) au secondaire lorsque leurs enfants font face à des difficultés scolaires (académiques et/ou comportementales). Ils ne requièrent pas de collaboration entre les personnes où la recherche d'un consensus s'avère nécessaire. Plus de 80 % des enseignantes et enseignants ont recours à des courriels et des mémos ou estampes dans l'agenda pour communiquer par écrit avec les parents. Plus de 90 % d'entre eux utilisent les appels téléphoniques et les rencontres de parents lors de la soirée de remise des bulletins pour communiquer verbalement avec les parents. Par le biais de ces moyens de communication, il est probable que les informations fournies aux parents soient unidirectionnelles puisque l'on se limite à transmettre à plus de 80 % des renseignements liés aux difficultés scolaires des élèves, aux difficultés de comportement et à des données générales relativement à des sorties éducatives, par exemple. Celles-ci ne nécessitent donc pas d'interrelations entre les parents et les enseignantes et enseignants. Toutefois, comme le spécifie la typologie de Larivée (2011) quant à la collaboration école / famille, les huit formes de collaboration présentées ne s'avèrent pas exclusives. Dans certaines situations pédagogiques, le degré d'engagement peut favoriser la collaboration et la recherche de consensus entre les personnes et situer ces types de collaboration à un autre niveau. Dans le cadre de l'élaboration d'un plan d'intervention par exemple.

4.3.4 Analyse des résultats au regard de St-Laurent (1994), Potvin et al. (1999) et Karsenti et al. (2002)

Les enseignantes et enseignants peuvent communiquer avec différents types de parents. Les résultats obtenus auprès des participantes et participants à cette recherche démontrent que 76 % d'entre eux communiquent avec les parents dont les enfants ont des difficultés d'apprentissage afin de leur transmettre des informations relatives aux difficultés scolaires des élèves de leurs classes. Les contacts avec les parents et les enseignantes et enseignants seraient plus fréquents lorsque les enfants ont des difficultés d'apprentissage (St-Laurent, 1994 citée dans Bérubé, Poulin et Fortin, 2007). Lorsque les enseignantes et enseignants devaient nous spécifier les motifs pour lesquels elles ou ils communiquaient avec les parents, 52 % parmi eux ont précisé qu'elles et ils transmettaient des informations relatives aux difficultés scolaires des élèves de leurs classes. Bien qu'il ne fût leur pas demandé de préciser la nature des informations fournies relativement aux difficultés scolaires, nous supposons que les résultats aux évaluations ou aux travaux peuvent être transmis aux parents. En effet, les communications transmises aux parents sont régulièrement liées négativement aux résultats scolaires (Potvin et al., 1999). De plus, les échanges entre les parents et les enseignantes et enseignants peuvent être également souvent liés à une transmission ou demande d'informations quant au rendement scolaire. Des contenus d'échanges au sein de courriels ont été analysés dans le cadre d'une étude menée par Karsenti et al. (2002). Après avoir analysé 2343 courriels, les résultats démontrent que 41,1 % des contenus de ces courriels étaient liés à une transmission ou à une demande quant au rendement scolaire. L'étude de Karsenti et al. (2002) a été réalisée auprès d'enseignantes et enseignants du primaire. Puisque 52 % des enseignantes et enseignants fournissent des informations aux parents sur les difficultés scolaires de leurs enfants, nous croyons que cette situation s'avère quelque peu similaire à celle observée par Karsenti et al., en ce qui a trait aux contenus des échanges avec les parents.

4.3.5 Le développement de l'identité professionnelle et la fréquence des communications envoyées aux parents

Nous avons constaté, par les résultats obtenus du calcul d'un khi-2, qu'il y avait un lien statistique entre le nombre d'années d'expérience et la fréquence des communications envoyées aux parents. Pour analyser ces résultats, nous nous référerons à des modèles théoriques du

développement professionnel chez les enseignantes et enseignants. Le développement professionnel s'avère un concept polysémique. Parmi la diversité des sens que nous pouvons y greffer, nous retenons, dans le cadre de cette analyse, une définition plus large pouvant être appliquée à notre contexte de recherche. Le développement professionnel s'effectue dans des conditions sociales selon des expériences de vie, une culture et un contexte de travail. Il s'agit d'un développement qui se réalise en fonction de repères identitaires (expériences de vie, culture, conditions de travail).

Le développement professionnel s'effectue selon une succession de stades où il y a de nouveaux acquis à chaque stade selon le cycle de la carrière (exploration, établissement, maintien et déclin). Le nombre de stades en enseignement varie d'un auteur à l'autre. En se référant au modèle de l'évolution professionnelle des enseignantes et enseignants, nous relevons quatre phases, en excluant la période de formation universitaire qui constitue une phase de formation (Vonk, 1988, cité dans Uwamariya et Mukamurera, 2005).

La première phase se situe à la première année d'enseignement où l'enseignante ou l'enseignant tente d'être accepté par les collègues, les élèves et la direction. La phase 2 (phase d'acquisition) se situe entre deux et sept ans de pratique professionnelle. Lors de cette phase, l'enseignante ou l'enseignant acquiert des compétences en enseignement. Elle ou il a du plaisir à montrer ses habiletés professionnelles. La troisième phase n'a pas de repère temporel comparativement aux deux autres phases. Celle-ci est caractérisée par la présence de crises professionnelles. La quatrième phase se caractérise par un arrêt progressif avant la retraite. À cette phase, il peut être moins fréquent pour l'enseignante ou l'enseignant de changer ses pratiques professionnelles. Il serait, peut-être, plus difficile d'adopter de nouvelles façons de faire à cette phase. Celle-ci peut être associée à la phase de conservatisme proposée par Huberman, (1989), cité dans Uwamariya et Mukamurera, (2005). Pour résumer, nous pouvons extraire trois principales phases, peu importe le modèle théorique de développement professionnel : une phase d'adaptation et d'appropriation, une phase de stabilisation et une phase de déclin.

Parmi les enseignantes et enseignants qui ont participé à cette recherche, quatre ont huit années d'expérience et moins. Nous pouvons les inclure dans la phase d'acquisition où elles et ils

acquièrent des compétences en enseignement, notamment en ce qui concerne la gestion de classe. L'acquisition d'habiletés en gestion de classe s'avère importante puisqu'elle peut accroître le niveau de stress et conduire des enseignantes et enseignants vers l'épuisement professionnel et celles et ceux étant les plus touchés par les difficultés de gestion de classe sont les enseignantes et enseignants débutants (Léveillé et Dufour, 1999). Aussi, les directions d'établissements scolaires ont des attentes envers les enseignantes et enseignants qui débutent. Ces attentes convergent vers cinq grandes catégories, dont la gestion de classe. Elles désirent que les enseignantes et enseignants débutants acquièrent des compétences associées à une bonne gestion de classe afin qu'elles et ils assurent une bonne discipline (Martineau et Presseau, 2003).

Nous croyons que cette réalité des conditions de travail des membres du personnel enseignant en début de carrière (la phase d'acquisition de compétences et les attentes des directions d'établissements scolaires quant à la gestion de classe) peut avoir une influence sur la fréquence des communications aux parents. Les enseignantes et enseignants en début de carrière tentent de s'approprier des compétences liées à la profession enseignante dans le but de résoudre des situations problématiques vécues en classe et de répondre aux attentes des directions d'établissements scolaires en ce qui a trait à la gestion de classe. Conséquemment, lorsqu'elles et ils font face à des difficultés de gestion de classe, les enseignantes et les enseignants en début de carrière désirent peut-être communiquer avec les parents des élèves qui adoptent des comportements inadéquats dans leur classe dans le but que ces derniers discutent avec leurs enfants afin qu'ils adoptent des comportements qui respectent les règles de vie de la classe. Nous rappelons que les enseignantes et enseignants en début de carrière sont les plus touchés(es) par des problèmes liés à la gestion de classe (Léveillé et Dufour, 1999). Les parents pourraient être considérés comme des alliés de la part des enseignantes et enseignants. En informant les parents des comportements inadéquats de leurs enfants en classe, par exemple, ces derniers pourraient avoir recours à des sanctions à la maison afin que leurs enfants adoptent des comportements adéquats en classe.

Par l'analyse des résultats recueillis pour cette recherche, nous remarquons aussi que la fréquence des communications auprès de parents d'élèves HDAA est peu élevée pour une grande majorité du personnel enseignant (84 % d'entre eux), soit quelques fois par année. Lors de ces

communications, les enseignantes et enseignants transmettent des informations associées aux difficultés scolaires ou au comportement inadéquat des élèves de leurs classes. 52 % des enseignantes et enseignants ayant participé à cette recherche transmettent des informations liées aux difficultés scolaires de leurs élèves et 16 % d'entre eux aux difficultés de comportement des élèves. Les tests statistiques réalisés démontrent que les perceptions négatives liées à certaines conditions de travail, les perceptions négatives liées à la collaboration école-famille et le nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes n'ont aucune influence sur la fréquence des communications envoyées aux parents. Les années d'expérience ont une influence sur la fréquence des communications envoyées aux parents. Les enseignantes et enseignants qui ont moins de huit années d'expérience transmettent plus fréquemment des informations aux parents comparativement aux autres membres du personnel enseignant. Cette situation s'expliquerait par le fait que ces derniers se retrouvent dans une phase d'acquisition de compétences professionnelles en enseignement et qu'elles et ils tentent de satisfaire aux attentes des directions d'établissements scolaires puisque celles-ci désirent que les enseignantes et enseignants acquièrent des compétences associées à une bonne gestion de classe. Quant à une fréquence peu élevée des communications envers les parents de la part du personnel enseignant au secondaire, nous considérons que plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation. Nous tenterons, en discutant des résultats obtenus, d'en illustrer les motifs.

Aussi, nous présenterons quelques données issues de réponses obtenues par le biais de questionnaires en mars 2017 auprès de trois enseignantes et un enseignant au secondaire. L'analyse qualitative de celles-ci nous permet d'établir des relations entre les résultats obtenus en mars 2015 par le biais de calculs statistiques et entre des faits des éléments de la tâche des enseignantes et enseignants. Nous ne pouvions, par le biais d'une analyse quantitative et des tests statistiques, percevoir des observations qui peuvent expliquer les raisons d'une fréquence peu élevée des communications entre le personnel enseignant au secondaire et les parents d'élèves HDAA. Par les réponses obtenues en mars 2017, nous désirons, sommairement, examiner la présence ou non de liens entre les résultats obtenus en 2015 auprès de 25 participants(es) quant à la fréquence des communications et leurs motifs envers les parents d'élèves HDAA. Nous souhaitons aussi examiner la présence de liens ou non entre les éléments du cadre théorique de cette recherche et de certains aspects de notre discussion.

CHAPITRE 5 – DISCUSSION

À la suite de l'analyse des résultats, nous constatons que les enseignantes et enseignants en début de carrière, celles et ceux qui ont huit ans ou moins d'expérience, communiquent plus fréquemment avec les parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Nos hypothèses de départ, soulevées dans le cadre de nos objectifs spécifiques, ne se sont pas avérées. Dans le cadre d'une discussion, nous tenterons d'expliquer cette situation avec les résultats obtenus pour cette recherche en tenant compte des perceptions des enseignantes et enseignants en début de carrière envers les élèves ayant des difficultés scolaires. Notre discussion reposera également sur les stades de développement professionnel d'une enseignante ou un enseignant. Nous discuterons aussi des conditions de travail des membres du personnel enseignant depuis l'implantation de la réforme pédagogique dans les établissements secondaires et nous présenterons les résultats d'une brève analyse de résultats recueillis dans le cadre d'une collecte de données de nature qualitative obtenue auprès de quelques enseignants(es) du secondaire en mars 2017. Cette analyse nous a permis d'identifier, par un ensemble de questions, les éléments de leur réalité professionnelle pouvant limiter la fréquence des communications auprès des parents d'élèves HDAA.

5.1 Les résultats obtenus en fonction des attitudes et des perceptions des enseignantes et enseignants envers les élèves ayant des difficultés scolaires

Globalement, une attitude peut se définir comme étant un système permanent d'une personne qui, par le biais d'évaluations positives ou négatives, prédit la réaction de quelqu'un dans des conditions connues. L'attitude peut également influencer le comportement d'une personne (Potvin, 1993). Les enseignantes et enseignants ont des attitudes qui varient d'une personne à l'autre. Les attitudes des enseignantes et enseignants peuvent être influencées par différents facteurs et par leurs perceptions envers les élèves de leurs classes.

Certains facteurs peuvent influencer les attitudes du personnel enseignant. Le degré de responsabilité envers la réussite ou l'échec de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant qui attribue l'échec scolaire d'un élève à son manque d'effort et de motivation, n'aura pas les mêmes attitudes envers l'élève si elle ou il s'attribue la responsabilité de l'échec scolaire. Le rendement

scolaire peut également influencer les attitudes d'une enseignante ou un enseignant envers l'élève. Lorsque les élèves ont de bons résultats scolaires, les enseignantes et enseignants ont des attitudes plus positives envers les élèves (Potvin, 1993). Aussi, les perceptions des élèves de la part des enseignants(es) envers les élèves de leurs classes ont été regroupées selon quatre catégories par des chercheurs : l'élève attachant, l'élève préoccupant, l'élève indifférent et l'élève rejeté (Potvin et Rousseau, 1991).

L'élève attachant est celui qui se conforme aux règles de la classe, participe en classe pour répondre aux questions posées par l'enseignante ou l'enseignant, effectue les travaux demandés en classe. L'enseignante ou l'enseignant perçoit ce type d'élève positivement. La relation entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant est le reflet d'une confiance et d'un respect. L'élève préoccupant a des difficultés d'apprentissage. Il a besoin des rétroactions de la part de l'enseignante ou l'enseignant pour effectuer les travaux en classe. Il n'adopte pas une attitude de confrontation et respecte les règles de la classe. L'enseignante ou l'enseignant initie les interactions envers ce type d'élève afin de vérifier notamment ses progrès scolaires.

L'élève indifférent a peu d'interactions avec l'enseignante ou l'enseignant et adopte une attitude passive. Il répond peu aux questions posées en classe. Pour certains chercheurs, l'enseignante ou l'enseignant devient indifférent face à ce type d'élève alors que d'autres précisent qu'elles ou ils tentent d'initier le contact avec ce type d'élève dans son processus scolaire. L'élève rejeté est celui qui n'adopte pas un comportement adéquat en classe. Il peut défier l'autorité en classe, être impoli envers l'enseignante ou l'enseignant, ne répond pas aux questions en classe. L'enseignante ou l'enseignant peut être impatient envers ce type d'élève. Elle ou il le soutient dans le cadre de la réalisation de travaux scolaires, mais peut le critiquer quant à ses efforts ou ses comportements. La relation entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant, pour ce type d'élève, s'avère négative.

Dans le cadre de notre collecte de données pour cette recherche, nous n'avons pas demandé aux enseignantes et enseignants de nous préciser leurs perceptions envers les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes. Nous croyons que les perceptions du personnel envers les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent avoir des influences sur la fréquence des

communications envers les parents. En effet, si les enseignantes et enseignants perçoivent principalement les élèves qui ont des difficultés comme des élèves *indifférents* ou *rejetés*, il s'avère probable que les communications envers les parents de ces jeunes ne soient pas fréquentes. Il est possible que le degré de responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant envers les échecs d'élèves *indifférents* ou *rejetés* soit peu élevé. La cause de l'échec peut être attribuée à l'élève et l'implication parentale n'est pas envisagée comme une solution pour la réussite de l'élève. Par ailleurs, puisque la relation entre l'élève et l'enseignant ou l'enseignant s'avère peu positive dans cette situation de rejet ou d'indifférence, la fréquence des communications envoyées aux parents peut être limitée puisque l'élève doit avant tout adopter, dans un premier temps, des comportements adéquats qui favoriseront sa réussite scolaire. Dans cette situation, les enseignantes et enseignants transmettent des informations aux parents relativement au rendement scolaire, aux difficultés scolaires ou de comportement des élèves. Les communications auraient pour but d'informer les parents des difficultés de leurs enfants quant à leur parcours académique. Est-ce que les parents seraient perçus comme des personnes pouvant soutenir plus ou moins facilement leurs enfants sur le plan du processus d'apprentissage (ex. par des suggestions de stratégies d'apprentissages selon l'exigence des tâches académiques) ? Est-ce que la majorité des enseignantes et enseignants qui ont participé à cette recherche ont des perceptions négatives envers les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement? De telles perceptions pourraient, à notre avis, avoir des incidences sur la fréquence des communications envoyées aux parents de ces élèves. C'est ce qui expliquerait, en partie, pourquoi la fréquence des communications serait peu élevée et que les membres du personnel enseignant transmettent des informations relatives au parcours scolaire des élèves puisqu'ils ont des obligations minimales d'informer les parents des difficultés scolaires de leurs enfants. Nous n'avons qu'à nous référer aux rencontres de parents lors de la remise des bulletins pour illustrer une obligation minimale.

5.2 Les résultats obtenus en fonction du développement professionnel des enseignantes et enseignants

Nous avons remarqué, dans l'analyse des résultats, que les enseignantes et enseignants avec huit ans d'expérience et moins communiquaient plus fréquemment avec les parents d'élèves en difficulté. Ces enseignantes et enseignants se retrouvent dans une phase d'acquisition où elles et

ils acquièrent des compétences en enseignement, notamment en gestion de classe. À ce stade, l'acquisition d'habiletés en gestion de classe s'avère importante puisqu'elle peut augmenter le niveau de stress. Les enseignantes et enseignants en début de carrière sont les plus touchés par les difficultés reliées à la gestion de classe (Léveillé et Dufour, 1999). Rappelons aussi que les directions d'établissements ont des attentes envers les enseignantes et enseignants, particulièrement en gestion de classe. Il s'avère possible que les enseignantes et enseignants en début de carrière tentent d'informer les parents d'élèves qui ont des difficultés de comportement en classe afin de résoudre les problèmes liés à la gestion de classe. En informant les parents des difficultés de comportement en classe, ces derniers peuvent avoir recours à des conséquences à la maison qui permettront de réduire certains comportements inadéquats de leurs enfants en classe. Les enseignantes et enseignants qui ont plus de huit années d'expérience communiquent moins fréquemment avec les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage. Tout au long de leur carrière, les membres du personnel enseignant adoptent de nouvelles attitudes puisqu'ils subissent des changements personnels, professionnels et environnementaux selon une succession de stades. Le stade du conservatisme représente un moment dans la carrière d'un enseignant ou un enseignant où celle-ci ou celui-ci a tendance à ne pas croire aux changements. À ce stade, les enseignantes et enseignants n'adoptent plus de nouvelles façons de faire dans leur champ d'expertise professionnel (Huberman, 1989). Est-ce qu'un nombre d'enseignants(es) qui ont participé à cette recherche ne souhaitent pas changer leurs pratiques professionnelles relativement à la communication envers les parents d'élèves HDAA? Elles et ils ont peut-être déjà, par le passé, communiqué avec les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage et ces moyens n'ont pas permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats scolaires ou d'adopter des comportements adéquats en classe.

En résumé, nous estimons que les perceptions des enseignantes et enseignants envers les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et les années d'expérience peuvent avoir une incidence sur la fréquence des communications envoyées aux parents de ces élèves. Si, de façon générale, les membres du personnel enseignant considèrent les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage comme *indifférents* ou *rejetés*, les communications peuvent se limiter à une transmission d'informations globales relativement aux difficultés scolaires lors des soirées de parents de remise des bulletins. Les relations entre ces types d'élèves et les enseignantes et enseignants

s'avèrent négatives et peu fréquentes, ce qui peut réduire leurs efforts quant à la recherche de solutions pour aider ces élèves. Les communications envers les parents peuvent être considérées comme des solutions. Quant aux années d'expérience, elles peuvent avoir une influence sur la fréquence des communications transmises aux parents. En effet, les enseignantes et enseignants se trouvent dans un stade de développement professionnel où elles et ils désirent répondre aux exigences des directions d'établissements scolaires, notamment en gestion de classe. Les communications relativement aux difficultés de comportement peuvent être un moyen permettant d'inclure les parents dans une démarche de résolution de problèmes. Les parents informés des situations problématiques de leurs enfants en classe peuvent mettre en place des mesures disciplinaires à la maison afin de réduire les comportements inadéquats de leurs enfants en classe. La mise en place de telles mesures peut soutenir l'enseignante ou l'enseignant dans le maintien d'une bonne gestion de classe. Nous sommes conscients que les parents ne constituent pas la seule solution aux problèmes de gestion de classe, mais ils peuvent en faire partie. Aussi, l'identité de l'enseignant(e) a une influence sur la représentation des relations familles/école. Les enseignants(es) en formation ou les futurs(es) enseignants(es) considèrent que leur savoir-faire comme professionnels(les) est supérieur au savoir des parents puisqu'il s'avère plus professionnel (Changkakoti et Akkari, 2008). En s'appuyant sur ces auteurs, est-ce que les enseignants(es) au début de leur carrière communiqueraient moins avec les parents d'élèves HDAA puisqu'ils et elles estimeraient que leur savoir-faire envers les difficultés des élèves s'avère supérieur à celui des parents car il serait plus professionnel? Il faut donc interpréter avec prudence les résultats obtenus dans notre analyse des résultats en ce qui a trait à la fréquence des communications qui seraient plus élevées pour les enseignants(es) qui ont peu d'expérience dans la profession enseignante.

5.3 L'effet du nombre d'élèves HDAA intégrés sur la fréquence des communications envoyées aux parents

Parmi nos objectifs spécifiques, l'un d'entre eux tentait d'établir un lien statistique entre le nombre total d'élèves HDAA intégrés dans les classes des enseignantes et enseignants et la fréquence des communications envoyées aux parents. Puisque les échanges entre les parents et les enseignantes et enseignants s'avèrent plus fréquents lorsque les enfants ont des difficultés d'apprentissage, il était légitime pour nous de supposer que plus le nombre d'élèves HDAA est

élevé dans les classes, plus les communications seraient fréquentes entre les enseignantes et enseignants et les parents. Les résultats statistiques obtenus dans le cadre de cette recherche nous indiquent qu'il n'y a pas de lien statistique entre ces variables. Toutefois, malgré ces résultats non concluants, nous désirons aborder cet angle d'analyse pour cette discussion. Parmi les cinq enseignantes et enseignants qui communiquent une fois par mois ou plus avec les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage, il y a un enseignant du secteur de l'adaptation scolaire. Nous avons calculé un khi-2 en excluant cet enseignant du calcul puisqu'aucun élève HDAA n'est intégré dans ses classes, car chaque élève de ses groupes a des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

À la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, chaque élève d'un groupe d'adaptation scolaire doit avoir un plan d'intervention. Le plan d'intervention est un outil de communication et de coordination entre les parents, les enseignantes et enseignants et les élèves afin de répondre aux besoins pédagogiques de ces derniers. Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire élaborent les plans d'intervention des élèves de leur classe. Par conséquent, elles et ils communiquent peut-être plus régulièrement avec les parents afin de les informer des progrès ou des difficultés rencontrées en classe. Sous cet angle d'analyse, plus le nombre d'élèves HDAA est élevé, plus la fréquence des communications peut être fréquente envers les parents, et ce, même auprès des enseignantes et enseignants du secteur régulier. Les résultats obtenus aux tests statistiques de notre recherche ne nous permettent pas d'établir un lien statistique entre ces deux variables. Les élèves HDAA au régulier ont des plans d'interventions, ce qui peut nécessiter une communication plus fréquente avec les parents. Cependant, les coordonnatrices et coordonnateurs des plans d'intervention des élèves HDAA intégrés au régulier ne sont pas forcément leurs enseignantes et enseignants. La plupart du temps, la tâche de coordination des plans d'intervention est confiée à des enseignantes et enseignants en dénombrement flottant ou à des enseignants-ressources qui retirent parfois les élèves des classes régulières à des fins de rééducation pédagogique ou de consolidation pédagogique. Il est probable que ce soit ces enseignantes et enseignants qui communiquent avec les parents d'élèves HDAA.

Les coordonnatrices et coordonnateurs des plans d'intervention peuvent être également des membres du personnel non enseignant tels que des psychologues, des psychoéducatrices, des

techniciennes en éducation spécialisée. D'ailleurs, il est plus facile pour certaines familles de communiquer avec les membres du personnel non enseignant (Changkakoti et Akkari, 2008). Cela étant, il est possible que les communications avec les parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, intégrés en classe régulière, s'avèrent plus fréquentes avec les membres du personnel non enseignant ou les enseignants orthopédagogues puisque ces professionnels se voient confier les tâches de coordination des plans d'intervention. Les coordonnatrices et coordonnateurs des plans d'intervention ont à collaborer avec les parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Conséquemment, est-ce que les communications entre les parents et les membres du personnel non enseignant s'avèrent plus fréquentes lorsqu'ils et elles coordonnent les plans d'intervention des élèves HDAA comparativement au personnel enseignant? L'effet de l'intégration des élèves HDAA dans les classes régulières n'augmente peut-être pas la fréquence des communications avec les parents et les enseignants(es) puisque cette tâche serait assumée plutôt par les coordonnatrices et coordonnateurs des plans d'intervention. Nous devons demeurer prudents quant à cette affirmation. En contexte d'intégration scolaire, les enseignants(es) peuvent ressentir un sentiment d'insatisfaction envers cette situation pédagogique. Certains(es) peuvent jugés(es) qu'ils et elles ne sont pas suffisamment compétents(es) pour intervenir auprès des élèves HDAA intégrés dans leurs classes et qui ont des besoins d'apprentissage spécifiques (Kalubi, Larivée et Terrisse, 2006). De fait, est-ce que certains(es) enseignants(es), qui ont des élèves HDAA intégrés dans leurs classes, communiqueraient moins fréquemment avec leurs parents en cours d'année scolaire puisqu'ils et elles jugent que, par exemple, les psychologues en milieu scolaire ont une meilleure connaissance théorique des besoins spécifiques des élèves HDAA? Les communications en cours d'année seraient confiées aux intervenants(es) scolaires pour soutenir les parents dans la recherche de solutions afin d'aider leurs enfants, qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement, à atteindre des objectifs de réussite scolaire par exemple? Est-ce que, par exemple, les enseignants(es) se limiteraient à transmettre des informations aux parents principalement lors des soirées de rencontres de parents à la fin des étapes?

Parmi les participantes et participants à cette recherche, une enseignante a une tâche d'enseignante orthopédagogue. Celle-ci doit élaborer et mettre en œuvre des plans d'intervention

pour répondre aux besoins pédagogiques des élèves qui lui sont confiés. Les élèves qui bénéficient de son soutien ont des troubles d'apprentissage ou des handicaps. Cette enseignante a mentionné qu'elle utilise le plus souvent, comme communication verbale auprès des parents, les rencontres lors de l'élaboration de PI. Par cette réponse, nous inférons qu'elle est également la coordonnatrice des plans d'intervention. C'est cette enseignante qui doit communiquer avec les parents dans le but de trouver des solutions aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur cheminement scolaire. Dans cette situation, les échanges avec les parents ne doivent pas se limiter principalement à une transmission d'informations relativement au rendement scolaire. Ainsi, le rôle du coordonnateur ou de la coordonnatrice du plan d'intervention peut réduire la fréquence des communications des enseignantes et enseignants en classe puisqu'ils sont en soutien à l'atteinte de certains objectifs pédagogiques des PI et ne coordonnent pas la mise en place d'un ensemble de mesures d'aide entre les acteurs impliqués au plan d'intervention.

L'intégration d'élèves HDAA dans les classes régulières a modifié les tâches des enseignantes et enseignants du secondaire. Elles et ils doivent faire face à des difficultés liées à la gestion des comportements de certains élèves, la non-remise de certains travaux par certains élèves, la gestion des absences, etc. (Goupil, 2000, citée dans Parent, Plouffe et Dubé, 2003). Les enseignantes et enseignants ayant plusieurs élèves HDAA intégrés dans leurs classes ont une plus grande charge de travail. À titre d'exemple, elles et ils doivent remplir des documents pour déceler les cas problématiques, remplir des demandes pour recevoir une évaluation professionnelle pour certains élèves, assister à des rencontres pour les plans d'intervention, etc. A priori, nous estimions que plus le nombre d'élèves HDAA s'avérait élevé dans les classes, plus les communications envoyées aux parents de ces élèves seraient limitées à des contenus succincts liés aux difficultés d'apprentissage et au rendement scolaire en raison d'un manque de temps et de disponibilité pour les parents. Les résultats aux tests statistiques n'ont pas révélé de lien statistique entre ces deux variables. La fréquence peu élevée de la communication entre les enseignants(es) et les parents d'élèves HDAA peut être liée à d'autres facteurs autres que le fait que leur intégration en classe régulière augmente leur charge de travail (voir page 86).

Ces résultats nous amènent à supposer qu'un changement de perception chez les enseignantes et enseignants envers la collaboration école-famille peut les amener à communiquer davantage avec

les parents d'élèves en difficulté. Quatre principes expliquent l'évolution des services d'aide offerts aux élèves HDAA dans l'histoire de l'éducation au Québec. L'un d'eux, le principe de normalisation, a influencé les ministères des Services sociaux et de l'Éducation quant à l'organisation des services d'intégration des élèves HDAA. Ce principe, dont l'objectif est d'abolir les étiquettes liées à l'apprentissage et au comportement, a mené les commissions scolaires et les directions d'écoles à intégrer les élèves HDAA dans les classes régulières. Aussi, la collaboration auprès des parents d'élèves HDAA s'avère plus exigeante puisqu'elle nécessite une mise en place d'une planification de rencontres dans le but de mettre en place des interventions pour répondre aux besoins pédagogiques de ces élèves (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). À titre d'exemple, une rencontre avec le parent, lors de l'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève HDAA, peut être exigeante. Elle requière, notamment, un temps de planification et un temps de collecte de données observables quant au comportement et les besoins d'apprentissage de celui-ci. La perception de la collaboration école/famille par les enseignantes et enseignants doit, en partie, être liée à cette réalité. Nous considérons qu'elle peut influencer le personnel enseignant au secondaire à communiquer davantage auprès des parents d'élèves HDAA puisque la collaboration école/famille serait perçue comme essentielle à favoriser une bonne intégration scolaire.

Selon les résultats obtenus dans cette recherche, nous estimons que la perception des enseignants(es) envers le rôle des parents envers la réussite de leurs enfants se limite grandement à une participation à la maison (supervision des moments d'étude, suivi des travaux scolaires). C'est ce qui pourrait expliquer, en partie, pourquoi les enseignantes et enseignants transmettent principalement des informations relativement aux difficultés scolaires et au rendement scolaire. En transmettant de telles informations aux parents, elles et ils contribuent à aider les parents sur le plan du suivi des travaux scolaires et de la supervision des moments d'études, par exemple. Mais, un minimum d'échanges s'avère nécessaire pour établir une relation constructive permettant de répondre aux besoins pédagogiques des élèves. Des occasions doivent aussi être créées pour que les enseignantes et enseignants et les parents puissent échanger et établir une relation de confiance. De plus, les membres du personnel non enseignant tels que les psychologues, les travailleurs sociaux, les psychoéducatrices, etc. ne doivent pas être les seules personnes pouvant aider les parents à soutenir leurs enfants dans leur processus scolaire. Le

personnel enseignant peut soutenir les parents en leur proposant des méthodes d'étude, des moyens pour accompagner leurs enfants lors de la réalisation de travaux scolaires, des façons pour discuter du quotidien scolaire avec leurs enfants, etc.

5.4 Des moyens pour permettre les occasions de rencontres entre les enseignantes et enseignants du secondaire et les parents

Pour permettre des occasions de rencontres entre le personnel enseignant et les parents d'élèves HDAA, nous jugeons qu'il est important de modifier certains paramètres de leur tâche. Notamment, est-ce que le nombre d'élèves HDAA par classe peut être un moyen de favoriser des rencontres avec les parents? Nous rappelons que la collaboration école/famille auprès des élèves HDAA s'avère exigeante. Elle requiert du temps pour planifier les rencontres qui permettent d'élaborer des interventions qui répondent aux besoins pédagogiques des élèves HDAA (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Plus le nombre d'élèves HDAA est élevé dans les classes, plus le temps lié, notamment, à la collecte de données observables des élèves HDAA en contexte d'évaluation et d'apprentissage, peut être élevé. Les enseignantes et enseignants peuvent avoir à recueillir des données observables et mesurables pour favoriser l'élaboration d'objectifs d'intervention pédagogiques. Également, plus les occasions de rencontres avec les directions d'établissements, les professionnels non enseignants, les rencontres pour l'élaboration des plans d'intervention, etc. sont probantes puisque le nombre d'élèves HDAA est élevé. En diminuant le nombre d'élèves HDAA intégrés par classe pour chaque enseignante ou enseignant, plus le temps accordé aux tâches administratives (collecte de données, correction, rencontres à des réunions, documents administratifs pour déceler les cas problématiques, etc.) peut être réduit et accroître la disponibilité aux parents. Aussi, le nombre total d'élèves dans les classes peut-il avoir un lien sur le temps accordé aux tâches administratives du personnel enseignant de façon globale? Est-ce que le nombre total d'élèves dans une classe peut réduire la fréquence des communications auprès des parents HDAA? (puisque'il réduirait l'espace de communication auprès des parents car il augmenterait, notamment, le temps accordé aux tâches administratives).

Le calendrier scolaire comprend 200 jours dont 20 journées pédagogiques. Lors de ces journées pédagogiques, les enseignantes et enseignants doivent planifier leurs cours, corriger les travaux des élèves, assister à des réunions, etc. En réduisant le temps accordé à ces tâches administratives

lors des journées pédagogiques, il est possible que l'on favorise une plus grande disponibilité pour les communications aux parents d'élèves qui ont des difficultés scolaires. À titre d'exemple, les enseignantes et enseignants peuvent prévoir des rencontres avec les parents dont les enfants ont des difficultés scolaires ou effectuer des appels téléphoniques. Parmi les enseignantes et enseignants qui ont participé à la collecte de données pour cette recherche, un enseignant à temps plein a 43 élèves et 16 périodes d'enseignement. Celui-ci est libéré de huit périodes par cycle pour assumer des tâches d'enseignant-ressource. Cet enseignant d'expérience (plus de dix années d'expérience) communique avec les parents d'élèves en difficulté à raison d'une fois par mois. Nous estimons que le nombre peu élevé d'élèves dans les classes peut favoriser cette fréquence de communication en raison des tâches administratives moins exigeantes en temps comparativement à une enseignante de français du même niveau d'enseignement dont le nombre d'élèves s'élève à 128.

Pour illustrer la situation évoquée précédemment, tenons compte du temps accordé à la correction des productions écrites des élèves de 3^e secondaire. Nous supposons, pour cette situation, que chacun de ces deux enseignants évalue ses élèves à deux reprises en écriture au cours de l'étape, que cette étape comprend six journées pédagogiques, que le temps de correction moyen pour une copie d'élève est de dix minutes et que la correction des évaluations est effectuée lors des journées pédagogiques de l'étape. Une journée pédagogique comprend environ six heures de travail pour une enseignante ou un enseignant.

Le temps de correction pour l'enseignant qui a 43 élèves s'élève à 430 minutes, soit un peu plus de sept heures de correction. Puisque les élèves sont évalués à deux reprises en écriture au cours de l'étape, nous devons multiplier ce temps de correction par deux, ce qui représente 860 minutes (environ deux journées pédagogiques). La correction représente en pourcentage, sur l'ensemble des journées pédagogiques de l'étape, 33 %. Quant à l'enseignante qui a 128 élèves, son temps de correction se situe à 1280 minutes, soit un peu plus de 21 heures de correction. Nous devons multiplier également ce nombre par deux, ce qui représente 2560 minutes (environ sept journées pédagogiques). Pour cette enseignante, la correction occuperait plus de temps que l'ensemble du temps alloué pour les journées pédagogiques. Au cours des journées pédagogiques, les membres du personnel ne doivent pas uniquement corriger. Elles et ils doivent

planifier leurs cours, assister à des réunions, se concerter entre collègues, etc. Les journées pédagogiques ne représentent qu'un repère pour mesurer l'effet du nombre d'élèves sur le temps accordé à la correction. Cette tâche représente l'une des tâches connexes à l'enseignement.

Les enseignantes et enseignants ne corrigent pas uniquement lors des journées pédagogiques. Cependant, en prenant les journées pédagogiques comme repère pour mesurer l'effet du nombre d'élèves dans les classes sur les tâches connexes, nous pouvons constater que le nombre d'élèves peut augmenter le temps de correction. Cela étant, nous supposons que le nombre d'élèves peut également accroître le temps accordé à des réunions avec la direction pour déceler les cas problématiques, le temps accordé pour remplir des documents administratifs, etc. Il nous semblait plus difficile de mesurer ces types de liens. Le nombre d'élèves HDAA ne s'avère pas le seul facteur pouvant limiter la fréquence des communications envoyées aux parents d'élèves en difficulté. Les types de rapport entre les enseignantes et enseignants et les parents peuvent également, à notre avis, limiter la fréquence des communications transmises aux parents d'élèves HDAA.

5.5 Les types de rapport entre les parents et les enseignantes et enseignants

Différents types de rapport peuvent illustrer les relations entre les parents et les enseignants. Le concept de *récit/narration* est notamment utilisé afin de décrire les différents rapports entre les enseignantes et enseignants et les parents dans les écoles urbaines des États-Unis (Giles, 2005, citée dans Changkakoti et Akkari, 2008). Cette chercheuse définit trois types de narration qui peuvent représenter les différents types de relations entre les parents et les enseignantes et enseignants. L'un d'entre eux correspond à une narration centrée sur le déficit. Dans l'article de Changkakoti et Akkari, (2008), le concept déficit n'est pas défini. Nous inférons que le déficit peut être associé aux difficultés d'apprentissage des élèves, aux difficultés de comportement. Ce type de narration laisse place à un rôle passif aux parents des élèves.

En analysant les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, nous pouvons considérer que les communications entre les parents d'élèves HDAA peuvent être représentées par ce type de relation. Nous nous appuyons sur les motifs de communication des enseignantes et enseignants auprès des parents d'élèves pour soutenir cette affirmation. 52 % des enseignantes et enseignants

transmettent des informations aux parents sur les difficultés scolaires de leurs enfants, 16 % communiquent avec les parents pour leur transmettre des informations sur les difficultés de comportement en classe et 12 % sur le rendement scolaire. Ces données nous permettent de croire que l'on attribue plutôt un rôle passif aux parents quant à l'aide à apporter à leurs enfants sur le plan académique puisqu'on se limite à informer les parents par une transmission de données sur le processus scolaire. Le rôle du parent semble être principalement lié à la supervision des travaux scolaires à la maison. En se référant au typologie d'Epstein, (1992) quant à la collaboration école-famille (voir page 17), le type de rapport entre les enseignantes et enseignants et les parents semble donc être réduit à des obligations de base de l'école envers les parents et au soutien des parents aux apprentissages à la maison.

De façon générale, la collaboration varie aussi selon diverses strates. Elle s'illustre, nous le rappelons, par un partenariat instrumental (utilitaire) pouvant aller à un partenariat de responsabilité partagée d'un développement mutuel (Sauvé, 2002). Pour l'auteure, le terme *collaboration* est associé au terme *partenariat*. Le partenariat instrumental représente une collaboration au sein de laquelle il y a une participation alors qu'au sein d'un partenariat de responsabilité de tâches, l'on y retrouve une solidarité où les codécisions s'avèrent possibles. À la lumière des données obtenues par cette recherche, nous croyons que la collaboration entre les enseignantes et enseignants du secondaire et les parents d'élèves en difficulté tend beaucoup plus vers un partenariat instrumental. On informe principalement les parents des difficultés rencontrées par leurs enfants et du rendement scolaire de ces derniers lorsque l'on communique avec ceux-ci. Les relations entre les parents et les enseignantes et enseignants semblent représenter une alliance, une association plutôt qu'une complicité, une solidarité. Nous inférons cette affirmation en nous appuyant sur le fait que les communications entre les enseignantes et enseignants et les parents ont pour objectif de les informer des difficultés scolaires des élèves, de leurs difficultés de comportement ou de leur rendement scolaire. Ce type de relation ne nécessite pas une solidarité entre les parents et les enseignantes et enseignants. Cela étant, nous qualifions les relations entre les membres du personnel enseignant et les parents comme un partenariat instrumental.

Nous rappelons aussi que la fréquence des communications se situe à quelques fois par année pour une très grande majorité des enseignantes et enseignants qui ont participé à cette recherche (84 %). Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) mentionnaient que les parents recevaient quelques fois au cours de l'année scolaire des informations sur la rentrée scolaire et sur le rendement scolaire. par exemple. Dans le cadre de notre collecte de données, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que le contenu des informations transmises aux parents se limite principalement au rendement scolaire.

Or, les réponses obtenues à la question 28, qui demandait aux participantes et participants d'indiquer quelles étaient les communications verbales les plus utilisées pour communiquer avec les parents, nous indiquent que les rencontres de parents, lors de la remise des bulletins représentent le moyen de communication le plus utilisé pour 42 % des enseignantes et enseignants. À la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, les enseignantes et enseignants des écoles secondaires rencontrent à trois reprises les parents au cours d'une année scolaire, dont une en début d'année. La rencontre en début d'année a pour objectif d'informer les parents des règles de classe, des évaluations, des travaux, etc. Les deux autres rencontres correspondent aux soirées de remise des bulletins. Lors de ces soirées, les parents rencontrent les enseignantes et enseignants qu'ils désirent à tour de rôle. La plupart du temps, les parents reçoivent des informations sur les notes obtenues par leurs enfants. Les enseignantes et enseignants fournissent des explications justifiant les notes obtenues. Les données recueillies à cette question se rapprochent des observations de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) qui précisaient que les parents recevaient des informations quelques fois par année quant au rendement scolaire et à la rentrée scolaire.

Bref, nous qualifions le type de rapport entre les enseignantes et enseignants et les parents comme un partenariat instrumental qui ne nécessite pas, par exemple, la solidarité entre les partis. La fréquence peu élevée des communications entre les parents et les enseignantes et enseignants nous permet de supposer que les échanges entre ceux-ci ont pour objectif de transmettre des informations. La transmission d'informations ne nécessite pas une solidarité entre les parents et les enseignantes et enseignants. Le personnel enseignant transmet principalement des informations relativement aux difficultés scolaires des élèves, au

comportement en classe ainsi qu'au rendement scolaire. Ces types d'informations se situent dans un partenariat instrumental au sein duquel des informations sont transmises. Il y aurait une alliance entre le personnel enseignant et les parents plutôt qu'une étroite collaboration. Pour 42 % des enseignantes et enseignants les rencontres de parents lors des soirées de remise des bulletins représentent le moyen de communication verbal le plus utilisé. Lors de ces soirées, la durée des rencontres est peu élevée compte tenu d'une présence nombreuse de parents et le contenu des informations est principalement lié aux difficultés scolaires ou au rendement scolaire. Lors de ces rencontres, les échanges entre les parents et les enseignantes et enseignants s'avèrent courts et le recours à une étroite collaboration n'est pas nécessaire.

5.6 Limites de la recherche

Nous tenons à rappeler que l'échantillonnage de cette recherche est non probabiliste. Les enseignantes et enseignants qui ont participé à la collecte de données l'ont fait sur une base volontaire. Ils ne sont pas représentatifs de la population étudiée, soit les enseignantes et les enseignants du secondaire de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Les analyses effectuées à partir des résultats obtenus ne peuvent donc pas représenter fidèlement l'état de la situation quant aux communications envoyées entre les enseignantes et enseignants du secondaire et les parents de cette commission scolaire.

Aussi, quant aux calculs statistiques effectués, nous avons eu recours au khi-2 pour examiner la présence de liens statistiques entre la perception des conditions de travail, le nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes, les années d'expérience de travail et la perception de la collaboration école / famille ainsi que la fréquence des communications envers les parents d'élèves HDAA. Le khi-2 permet de comparer des résultats entre des fréquences réellement observées et des fréquences attendues afin de rejeter ou non une hypothèse nulle. Le maintien de l'hypothèse nulle indique qu'il n'y a aucun lien statistique entre les variables observées.

Cependant, il faut considérer avec prudence les résultats des analyses statistiques effectuées dans le cadre de cette recherche. Le test statistique du khi-2 ne s'avère pas idéal pour analyser des différences entre des groupes de l'échantillon ayant été formés à partir d'une mesure quantitative. Par exemple, le nombre d'années d'expérience du personnel enseignant nous a

permis de distinguer deux groupes distincts de notre échantillonnage : ceux et celles qui ont moins de dix ans d'expérience de travail et ceux et celles qui ont dix ans d'expérience de travail ou plus. Pour observer la présence d'un lien statistique entre le nombre d'années d'expérience de travail et la fréquence de communications auprès des parents d'élèves HDAA, le Wilcoxon aurait été plus approprié pour relever ou non la présence de liens statistiques entre ces variables. Ce test statistique, en fonction des réponses obtenues, nous aurait permis de comparer les deux groupes issus de l'échantillon : celui dont les participants(es) ont moins de dix années d'expérience et celui dont les participants(es) ont dix années d'expérience ou plus. Le Wilcoxon nous permettrait de vérifier si les deux groupes sont identiques ou s'il y a des différences statistiques entre les deux. Aussi, les réponses obtenues quant à la perception de la qualité des conditions de travail sont représentées sur une échelle de Likert. Est-ce que le recours à des tests statistiques différents d'un khi-2 nous auraient permis d'examiner s'il y a présence ou non d'un lien statistique entre la fréquence des communications auprès des parents d'élèves HDAA et le nombre d'années d'expérience de travail des enseignants(es)? D'autres types de tests statistiques devraient être effectués pour s'en assurer. De fait, nous devons prendre en considération que les tests statistiques du khi-2 sont insuffisants dans cette situation. Les résultats doivent donc être considérés avec prudence.

Une partie des questions de notre questionnaire sont issues de Houlfort et Sauvé (2010). Ces auteurs ont mené une recherche portant sur l'état de santé psychologique des enseignants(es) affiliés(es) à la Fédération autonome de l'enseignement en janvier 2009. Les questions ont été élaborées à partir d'une revue de littérature réalisée sur les facteurs de santé et de détresse psychologique chez le personnel enseignant. Les auteurs mentionnent, dans le chapitre de la méthodologie, que toutes les échelles utilisées dans le cadre de ce questionnaire ont été validées statistiquement. Nous ne savons pas si un Alpha de Cronbach a été utilisé pour interpréter la fidélité des échelles de mesure de type Likert de cet instrument de mesure.

Cette recherche a été réalisée dans un contexte syndical en collaboration avec la Fédération autonome de l'enseignement qui regroupe des syndicats d'enseignants(es) affiliés à celle-ci. Nous soulevons une interrogation relativement à la validité des résultats obtenus quant aux questions qui se réfèrent à la perception des conditions de travail. Pour celles-ci, le terme «trop»

est utilisé dans certaines questions. À la question 16 notamment, les participants(es) devaient indiquer à quel point ils et elles étaient dérangés(es) par une trop grande quantité de travail. Est-ce que toutes les réponses similaires obtenues signifient la même chose pour tous et toutes? Le terme «trop» peut être défini par plusieurs variables selon la personne qui y répond. Pour un enseignant(e), une trop grande quantité de travail représente un temps élevé accordé à la planification des cours puisque l'enseignant(e) enseigne à plus d'un niveau scolaire. Pour une autre, le temps élevé que nécessite la correction des travaux et des évaluations des élèves représente une trop grande quantité de travail. Conséquemment, certaines réponses peuvent être erronées puisque le terme «trop» peut avoir été interprété différemment d'une personne à l'autre.

Cette recherche avait pour but d'examiner les liens possibles des tâches connexes à l'enseignement sur la collaboration entre l'école et la famille et, plus particulièrement, sur les moyens de communication et la fréquence des communications. Les analyses nous ont démontré que le stade de développement professionnel avait une influence sur la fréquence des communications. Les enseignantes et enseignants en début de carrière ayant moins de dix ans d'expérience, communiqueraient davantage avec les parents d'élèves HDAA. Cependant, nous ne pouvons établir un lien de cause à effet entre ces deux variables. Elle avait pour but de décrire le phénomène de la fréquence des communications des enseignantes et enseignants du secondaire de la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île auprès des parents des élèves de leurs classes et d'observer la présence de corrélations entre certaines variables (le nombre d'élèves HDAA et la fréquence des communications, la perception de la qualité des conditions de travail et la fréquence des communications, la perception de la collaboration école-famille et la fréquences des communications, le nombre d'années d'expérience et la fréquence des communications). Selon une classification hiérarchique des recherches, puisque celle-ci avait pour but de décrire et d'observer des corrélations, nous le situons au niveau 1 selon une classification des recherches de chercheurs du Tennessee (Ellis et Fouts, 1993 tirés de Bissonnette, Gauthier et Péladeau, 2010). Nous ne pouvons que formuler diverses hypothèses liées aux analyses effectuées dans le cadre de ce travail.

Bien que l'échantillonnage de cette recherche ne soit pas représentatif de l'ensemble de la population étudiée et que les tests statistiques utilisés ne sont pas idéals, les résultats obtenus

nous apportent un angle de vue quant à la fréquence des communications envoyées aux parents, aux types de communication les plus utilisés et aux motifs des communications. Cependant, une recherche avec un plus grand échantillonnage et plusieurs enseignantes et enseignants en début de carrière s'avère nécessaire afin de vérifier si ces derniers communiquent davantage avec les parents d'élèves HDAA. Les enseignantes et enseignants en début de carrière (neuf années d'expérience ou moins) s'approprient les bases de leur profession. Elles et ils désirent probablement répondre davantage aux exigences des directions d'établissements scolaires puisqu'elles et ils désirent montrer ce qu'elles et ils savent faire. Cependant,

Il serait pertinent également de vérifier si les membres du personnel enseignant, qui ont des études universitaires de deuxième cycle ou qui ont reçu une formation générale en lien avec la collaboration école-famille, communiquent davantage avec les parents d'élèves HDAA. Ces variables sont des caractéristiques pouvant influencer la collaboration école-famille (Deslandes et Royer, 1994). Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ne nous permettent pas d'établir de liens entre ces variables. Nos objectifs de recherche étaient principalement orientés vers les liens des tâches connexes à l'enseignement envers la fréquence des communications auprès des parents d'élèves HDAA. Nos hypothèses ne se sont pas avérées. La perception des conditions de travail, le nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes régulières et les perceptions des enseignantes et enseignants envers la collaboration école/famille n'ont pas d'influence sur la fréquence des communications auprès des parents d'élèves HDAA.

Par ailleurs, toute recherche en sciences sociales comprend des limites. L'une d'entre elles est l'opacité (Guay, 2012). Les participantes et participants ne dévoilent pas tout de ce qu'ils ressentent, perçoivent dans le cadre d'une collecte de données. Plusieurs raisons, pouvant expliquer les motifs liés à une fréquence peu élevée des communications envers les parents de la part des enseignantes et enseignants du secondaire, peuvent ne pas avoir été dévoilées par la collecte de données. Ces derniers sont libres de retenir certaines informations. Il nous est impossible également d'expliquer en totalité les comportements observés des enseignantes et enseignants quant à la fréquence des communications envers les parents des élèves de leurs classes par l'analyse des données dans le cadre d'une recherche quantitative.

Les données ont été recueillies au sein de plusieurs établissements scolaires. Plusieurs facteurs environnementaux diffèrent entre ces milieux. Les types d'élèves, le leadership des directions, les caractéristiques socio-économiques des familles, etc. sont des exemples de variables qui peuvent être différentes d'une école à l'autre. Il s'avère donc impossible de créer un environnement artificiel permettant d'isoler ces variables afin d'observer les liens des tâches connexes sur la fréquence des communications auprès des parents. Par exemple, il serait difficile de retrouver précisément les mêmes types d'élèves dans l'ensemble des classes des enseignantes et enseignants. Les relations entre le personnel enseignant et les élèves diffèrent selon leurs perceptions envers les élèves. Les attitudes et comportements du personnel enseignant ne sont pas les mêmes envers un élève perçu comme attachant qu'un élève perçu comme indifférent. Il y a peu d'interactions entre un enseignant et un élève perçu comme indifférent. De fait, les communications avec la famille peuvent être moins élevées auprès de ce type d'élève comparativement à un élève attachant.

Une analyse quantitative de données recueillies permet d'expliquer un événement, une situation. Nous le rappelons, cette recherche avait pour but d'observer les liens possibles des tâches connexes sur la fréquence des communications envers les parents de la part des enseignantes et enseignants. Une analyse qualitative aurait permis de comprendre cette situation puisque nous aurions observé celle-ci sous plusieurs angles d'analyse en interrogeant des enseignantes et enseignants du secondaire. Les réponses obtenues nous auraient permis de comprendre si les tâches connexes à la profession enseignante ont une influence sur la fréquence des communications envers les parents. Nos hypothèses de recherche étaient liées aux liens possibles des tâches connexes (planification, correction, rencontres avec la direction, etc.) sur la fréquence des communications entre les enseignantes et enseignants du secondaire et les parents. Bien que les tâches connexes puissent avoir une influence sur la fréquence des communications entre le personnel enseignant au secondaire et les parents, elles ne représentent qu'une partie d'un ensemble de facteurs qui limitent les communications. De fait, une brève analyse qualitative nous a permis de relever quelques facteurs liés à la tâche du personnel enseignant au secondaire qui expliqueraient pourquoi les communications entre les enseignantes et enseignants du secondaire et les parents d'élèves HDAA peuvent s'avérer peu élevées.

5.7 L'apport d'une analyse qualitative

Au mois de mars 2017, un enseignant et trois enseignantes du secondaire ont été questionnés dans le but d'examiner les obstacles pouvant réduire la fréquence des communications auprès des parents d'élèves HDAA. Les réponses obtenues auprès de ces membres du personnel enseignant ont été consignées pour chaque participant(e). Un mode qualitatif de palier 1 (Pelletier et Demers, 1994) a été ajouté au mode quantitatif dont l'objectif consistait à décrire la situation de la collaboration entre la famille et l'école au sein de deux établissements secondaires de la région de Montréal. L'un issu d'un milieu défavorisé, l'autre non. Tous deux sont affiliés à la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Le mode qualitatif de type descriptif de palier 1 permet, par le biais d'une investigation, de percevoir des éléments d'une situation sous une forme de représentation intellectuelle et d'interpréter des résultats suite à une collecte de données (Pelletier et Demers, 1994). Les questions portaient sur les perceptions des enseignants(es) envers les élèves de leurs classes selon la typologie théorique proposée par (Potvin et Rousseau, 1991) : l'élève préoccupant, l'élève indifférent et l'élève rejeté. Certaines se référaient également à la perception de la collaboration entre l'école et les parents et à leurs perceptions relativement aux obstacles liés aux occasions rares de communication entre le personnel enseignant des établissements secondaires et les parents. Il y avait quelques questions qui décrivaient la matière enseignée, le cycle d'enseignement, le statut d'emploi et le nombre d'années d'expérience.

Nos perceptions, suite à notre discussion et de l'analyse des résultats de mars 2015, étaient liées à la possibilité que les obstacles à la collaboration école/famille pouvaient être liés au nombre d'élèves HDAA intégrés dans les classes, la perception des élèves HDAA par les enseignantes et enseignants, certains paramètres de la tâche du personnel enseignant au secondaire exigeants en temps. Il était pertinent de questionner quelques enseignantes et enseignants du secondaire pour tenter de porter un regard d'analyse sur ces perceptions par une démarche d'observation de données. Celle-ci apporte une brève description de la communication entre les parents et le personnel enseignant au secondaire suite à l'analyse de nos premiers résultats en mars 2015. Elle consiste à observer davantage la situation des communications envers les parents d'élèves HDAA au sein d'établissements secondaires par le personnel enseignant selon différents critères.

Les résultats obtenus au mois de mars 2015, par un mode quantitatif, nous ont permis de ne pas considérer trois des cinq objectifs spécifiques du cadre théorique. Nos perceptions, liées aux objectifs spécifiques, se sont avérées peu probables compte tenu des résultats obtenus à des tests statistiques mathématiques lors de l'analyse des résultats. Ni la perception de la qualité des conditions de travail par le personnel enseignant, ni la perception de la collaboration école/famille et ni le nombre d'élèves HDAA dans les classes ne semblent avoir une influence sur la fréquence des communications auprès des parents d'élèves HDAA. Seulement les années d'expérience des enseignants(es), par les résultats obtenus aux tests statistiques, avaient une influence sur la fréquence des communications entre l'école et la famille. Les participants(es) qui avaient huit années d'expérience ou moins communiquaient plus fréquemment avec les familles de leurs élèves. Les enseignants(es) en début de carrière communiquent peut-être plus fréquemment avec les parents de leurs élèves dans le but de les informer des difficultés de comportement et/ou d'attitudes de leurs enfants pour résoudre les problèmes pouvant être liés à des difficultés de gestion de classe. Ceux-ci et celles-ci sont les plus touchés(es) par les problèmes de gestion de classe (Léveillé et Dufour, 1999). Toutefois, en s'appuyant sur Changkakoti et Akkari (2008), est-ce que les enseignants(es) en début de carrière communiqueraient moins avec les parents d'élèves HDAA puisqu'ils estimeraient que leur savoir-faire auprès des élèves serait supérieur à celui des parents car il s'avère plus professionnel?

L'analyse des résultats de mars 2015 nous a permis de supposer que les communications auprès des parents d'élèves HDAA pouvaient être déléguées aux coordonnateurs et coordonnatrices des plans d'intervention de ces élèves. Parmi le personnel enseignant ayant répondu au questionnaire du mois de mars 2015, une enseignante orthopédagogue, qui n'a pas de groupes d'élèves d'un même niveau scolaire dans une même classe, a participé à cette recherche. Nous rappelons que celle-ci doit mettre en œuvre des objectifs d'intervention d'élèves de différents niveaux scolaires qui ont des troubles spécifiques d'apprentissage. Pour cette enseignante, le mode de communication verbale le plus utilisé lors de la rencontre des parents constitue les rencontres lors de l'élaboration des plans d'intervention. Est-ce que les communications envers les parents d'élèves HDAA s'avère plus fréquentes pour les coordonnateurs et coordonnatrices des plans d'intervention?

Parmi les enseignants(es) interrogés(es) en mars 2017, trois d'entre eux mentionnaient qu'ils/elles ne coordonnaient aucun plan d'intervention. Cette responsabilité est confiée aux techniciennes en éducation spécialisée ou aux professionnelles non enseignantes (ex. psychologues, psychoéducatrices, orthophonistes). Parmi les élèves de sa classe, 7 plans d'intervention étaient coordonnés par des techniciennes en éducation et/ou par des orthopédagogues, psychologues, orthophonistes ou psychoéducatrices. Il s'agit d'élèves qui ont des troubles d'apprentissage et/ou des difficultés comportementales (ex. troubles de l'opposition, troubles de comportement, délinquance, difficultés liées à la fréquentation scolaire).

Par ailleurs, nous avons questionné les quatre enseignants(es) quant aux types d'élèves HDAA se retrouvant dans leurs classes en fonction de leurs perceptions au regard de la typologie suivante: élèves préoccupants, élèves indifférents et les élèves rejetés (Rousseau et Potvin, 1991). Les quatre membres du personnel enseignant ont mentionné que tous ces types d'élèves se retrouvaient parmi leurs classes. Les élèves rejetés, ceux et celles qui peuvent adopter des comportements inadéquats (ex. défier l'autorité), se retrouvent dans une faible proportion pour l'ensemble du personnel enseignant interrogé. Ceux et celles étant préoccupants(es) et indifférents(es) se retrouvent en plus grand nombre dans leurs classes comparativement aux élèves rejetés.

En interprétant leurs réponses, nous remarquons, globalement, qu'ils et elles communiquent peu avec les parents des élèves HDAA. Les enseignants(es) interrogés(es) ont indiqué qu'ils et elles communiquaient parfois, rarement ou une à deux fois par étape avec les parents d'élèves HDAA. Les résultats en 2017, quant à la fréquence des communications, s'avèrent similaires à ceux obtenus en mars 2015. La fréquence s'avère peu élevée dans les deux cas. Parmi l'ensemble des communications envers les parents d'élèves HDAA, les plus fréquentes représentent celles réalisées auprès de ceux dont les enfants adoptent des attitudes inappropriées en classe et/ou qui ont des difficultés d'apprentissage, sans trouble d'apprentissage diagnostiqué. Lorsque la situation des élèves qui ont des troubles d'apprentissage est préoccupante relativement à l'atteinte des exigences minimales de réussite scolaire (résultats scolaires sous 60%), le personnel enseignant informe les orthopédagogues et/ou TES qui travaillent auprès de ces élèves afin que ces derniers communiquent avec les parents de ces élèves pour leur faire part des

difficultés scolaires rencontrées et de pistes de solutions. Nous supposons que les communications, auprès des parents d'élèves HDAA qui ont un trouble d'apprentissage et/ou du comportement, relèvent de la responsabilité des enseignants(es) orthopédagogues ou du personnel non enseignant. Cette responsabilité consiste, notamment, à mettre en place des mesures d'aides permettant à ces élèves de répondre aux exigences minimales ou plus des matières scolaires enseignées puisqu'ils/elles tout en coordonnant les plans d'intervention de ces types d'élèves. Une enseignante de français de 2e secondaire précisait, notamment, qu'elle transmettait ses observations en classe des élèves qui ont un trouble d'apprentissage et/ou du comportement aux coordonnateurs ou coordonnatrices des plans d'intervention afin qu'ils ou elles communiquent avec les parents de ceux-ci. Nous considérons que la fréquence des communications envers les parents d'élèves HDAA s'avère, probablement, plus élevée pour les coordonnateurs ou coordonnatrices des plans d'intervention puisqu'ils ou elles s'assurent de la mise en œuvre des objectifs d'intervention pédagogique pour répondre à leurs besoins spécifiques d'apprentissage (ce qui peut comprendre des communications auprès de leurs parents relativement aux difficultés scolaires de leur enfant).

Quant aux élèves perçus comme étant indifférents par les enseignants(es), nous constatons, par les réponses obtenues lors de la collecte de données de mars 2017, que la communication auprès des parents de ces types d'élèves s'avère peu fréquente et rare et que les mesures de soutien offertes en classe sont accordées avant tout aux élèves qui en manifestent le désir et/ou qui s'impliquent dans leur processus d'apprentissage (ex. en posant des questions en classe ou en assistant à des récupérations en dehors des heures de classes). La perception du personnel enseignant envers les élèves en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation semble donc avoir une influence sur la fréquence des communications envers les parents et des mesures de soutien offertes en classe. Une enseignante a précisé qu'elle communiquait rarement avec les parents de ces élèves puisque ce moyen ne permettait pas d'avoir d'impact positif sur les attitudes et comportements de ces derniers en classe. Malgré des communications auprès des parents, les attitudes et comportements de ces élèves demeurent les mêmes en classe selon cette enseignante.

Nous avons questionné aussi ces enseignants(es) relativement aux obstacles pouvant limiter la fréquence des communications entre les parents et le personnel enseignant des écoles

secondaires. Ils et elles devaient expliquer, selon eux/elles, pourquoi les occasions permettant aux parents de s'impliquer à l'école pouvaient être rares comme le stipulait le Conseil supérieur de l'éducation (2009). L'ensemble des enseignants(es) a expliqué que le manque de temps pour communiquer avec les parents d'élèves HDAA était un obstacle à considérer. Nous remarquons qu'ils et elles estiment que le nombre d'élèves HDAA dans leurs classes engendrent des impacts sur la gestion de classe, la planification de leurs activités d'enseignement en classe, le rythme d'apprentissage des élèves et le temps de rencontre avec les membres du personnel non enseignant.

Une enseignante de français de troisième secondaire expliquait que les besoins pédagogiques des élèves HDAA, qui n'adoptent pas d'attitudes de confrontation s'avèrent si grands, que certains d'entre eux ont de la difficulté à suivre le rythme de son enseignement malgré ses interventions pédagogiques. Bien qu'elle diminue le travail scolaire à effectuer, reformule les consignes, valide leur compréhension au cours de la réalisation de la tâche, leur accorde du temps supplémentaire si nécessaire et/ou qu'elle leur accorde plus d'attention; elle considère qu'il serait adéquat qu'elle soit à leurs côtés en permanence lors de la réalisation des activités pédagogiques en classe. Cette mesure d'aide ne peut être privilégiée puisque d'autres élèves s'avèrent en mesure de suivre la cadence de son enseignement. En conséquence, elle diminue son rythme d'enseignement et s'attarde essentiellement aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage moins importantes.

Une enseignante de français en quatrième secondaire fait remarquer, quant à elle, qu'il peut être long pour certains élèves d'entamer une tâche d'écriture dans leurs cahiers d'activités. Cette dernière mentionne aussi que la planification des activités d'enseignement peut s'avérer longue puisqu'il est essentiel de tenir compte des différents besoins pédagogiques des élèves de sa classe qui ont des profils d'apprenants différents. La planification des activités d'apprentissage s'avère donc exigeante en temps pour celle-ci.

Un enseignant d'anglais en deuxième secondaire explique que les comportements inadéquats de certains élèves en classe peuvent être attribués au fait que plusieurs d'entre eux ne comprennent pas les exigences des tâches académiques à effectuer en classe. En conséquence, ces derniers

n'entament pas le travail demandé et adopte des comportements inappropriés. Cela engendre des difficultés pour l'enseignant sur le plan de la gestion de classe qui s'avère difficile. L'enseignant semble établir une corrélation entre les difficultés d'apprentissage des élèves et l'adoption de comportements inadéquats en classe en raison des incompréhensions face aux exigences des travaux à effectuer, ce qui rend la gestion des comportements difficile lors des périodes d'enseignement. Malgré les difficultés liées à la gestion de classe, l'enseignant ne communique pas plus régulièrement avec les parents d'élèves HDAA de ses classes.

Tous les enseignants(es) ont mentionné également que les élèves HDAA de leurs classes nécessitent des rencontres occasionnelles avec des membres du personnel non enseignant (des techniciennes en éducation spécialisée, des psychologues, des psychoéducatrices) et des enseignants(es) orthopédagogues. Des élèves qui ont des troubles d'apprentissage ou autres diagnostics (ex. trouble du spectre de l'autisme) nécessitent des rencontres avec ces membres du personnel de l'établissement scolaire puisqu'il arrive parfois qu'ils ou elles ne répondent pas aux exigences des matières scolaires ou adoptent des comportements inappropriés en classe. Le cas échéant, les enseignants(es) orthopédagogues ou les techniciennes en éducation spécialisée doivent être informés(es) des situations observées en classe afin qu'ils ou elles communiquent avec les parents de ces élèves afin de les informer de celles-ci. Ces rencontres sont exigeantes en temps puisqu'elles nécessitent des moments de rencontres.

Bref, en questionnant les enseignants(es) relativement aux obstacles pouvant expliquer que les occasions de rencontres entre la famille et l'école au secondaire sont rares, nous remarquons que les quatre enseignants(es) ont évoqué le manque de temps comme étant un élément non favorable à la collaboration école/famille. Le nombre élevé d'élèves HDAA regroupés dans les classes des enseignants(es) ne semble pas leur permettre de maintenir une fréquence de communication élevée avec les parents de ces élèves tout en répondant à l'ensemble des exigences de leur tâche professionnelle. Ils et elles doivent adapter des situations d'apprentissage qui répondent aux besoins pédagogiques des élèves en difficulté d'apprentissage, rencontrer des professionnelles pour leur faire part de leurs observations en classe de ces types d'élèves, planifier des activités d'apprentissage, gérer des comportements inappropriés en classe, prévoir des périodes de récupérations si nécessaire, prévoir des situations d'évaluations, corriger les travaux des élèves.

L'intégration scolaire d'élèves HDAA dans leurs classes semble être associée à une lourdeur de la tâche, expression évoquée par l'une des enseignantes interrogées. Celle-ci pourrait réduire les occasions de rencontres entre le personnel enseignant et les parents d'élèves HDAA. Est-ce que la gestion des comportements difficiles en classe des élèves HDAA, les réunions auprès de la direction et/ou des professionnels pour déceler les difficultés d'apprentissage, la gestion des activités d'enseignement en classe pour répondre aux besoins spécifiques des élèves HDAA, afin qu'ils et elles puissent atteindre les exigences minimales de réussite ou plus, etc., représentent des variables de l'environnement des enseignantes et enseignants au secondaire réduisent l'espace de disponibilité pour communiquer avec les parents de ces élèves? Ce qui pourrait expliquer pourquoi, lors de notre collecte de données en mars 2015, le personnel enseignant questionné communiquait que quelques fois par mois avec les parents d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. Par les informations obtenues en mars 2017 dans le cadre d'une collecte de données de nature qualitative, nous considérons que certains paramètres de la tâche du personnel enseignant au secondaire ainsi que le nombre d'élèves HDAA intégrés dans leurs classes semblent avoir un impact sur l'espace de disponibilité et la fréquence des communications auprès des parents. Ils ne représentent toutefois pas les seuls obstacles à la fréquence des communications et leur disponibilité. Nous en sommes conscients.

Une enseignante spécifie également que plus les élèves sont âgés, moins les rencontres avec leurs parents s'avèrent nécessaires puisqu'elle estime qu'il faut permettre aux élèves de se responsabiliser envers leur réussite scolaire compte tenu de leur âge. Sans être un obstacle, l'âge des élèves semble être un facteur qui limite les occasions de rencontres entre les parents et l'école. Cette enseignante mentionne aussi que les horaires de rencontres lors de la remise des bulletins ne permettent pas de rencontrer un nombre élevé de parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. En effet, celle-ci explique que les heures limitées de rendez-vous en soirée (ex. entre 18 heures et 21 heures) ne permettent pas d'accorder un temps de rencontre suffisant pour discuter des besoins pédagogiques des élèves HDAA pour l'ensemble des parents. Parfois, elle ne peut qu'accorder que quelques minutes par rencontre puisque le nombre de parents est élevé au cours de la soirée de remise des bulletins. Les horaires de rencontres ne sont pas favorables pour laisser place à un grand espace de discussion entre les enseignants(es) et les parents d'élèves HDAA.

Un enseignant mentionne que puisqu'il doit enseigner à plus d'un niveau, plus il est difficile de communiquer de façon systématique auprès des parents d'élèves HDAA. Il enseigne à trois niveaux académiques. Le nombre élevé de l'ensemble des élèves limite les occasions de rencontres et/ou de discussions envers les parents d'élèves HDAA. Ce dernier explique qu'il doit planifier plusieurs cours, corriger plusieurs travaux d'élèves, prévoir plusieurs situations d'évaluations compte tenu de l'enseignement à plus d'un niveau académique. Il spécifie aussi que l'établissement scolaire préconise les appels téléphoniques comme moyen de communication auprès des parents. Ce moyen peut rendre les communications difficiles entre les parents et les enseignants(es) à son avis puisqu'il ne permet pas toujours de les joindre lors des appels téléphoniques.

En terminant, une enseignante de français de troisième secondaire a expliqué que les membres de la direction refusent de reconnaître du temps au personnel enseignant pour répondre aux besoins pédagogiques des élèves HDAA. Celle-ci spécifie que le nombre d'élèves HDAA a augmenté dans ses classes depuis les dernières années et leurs besoins pédagogiques s'intensifient également. Des élèves ayant un trouble langagier sévère, affectant la compréhension et l'expression, peuvent être intégrés dans ses classes. De fait, le rythme d'enseignement doit être réduit, l'enseignement doit être adapté le plus possible pour s'assurer que ces élèves comprennent les notions enseignées, les rencontres avec les enseignants orthopédagogues et/ou les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée peuvent être fréquentes, etc. Ce qui lui demande du temps. En conséquence, le temps accordé pour communiquer avec les parents est réduit afin qu'elle puisse mieux répondre aux besoins des élèves HDAA intégrés dans ses classes. Le manque de souplesse des directions a été relevé, par une seule enseignante, comme un obstacle à la communication entre l'école et les parents puisque l'on ne lui accorde pas de temps suffisant pour qu'elle puisse répondre aux exigences de l'ensemble de ses fonctions professionnelles.

Somme toute, à la lumière des résultats obtenus en mars 2017, les communications peu élevées entre le personnel enseignant au secondaire et les parents d'élèves HDAA sont liées à divers éléments de leur environnement professionnel. Pour l'ensemble de ceux-ci, le manque de temps s'avère un obstacle important. Il semble être tributaire aux exigences de leur tâche

professionnelle. Elles et ils doivent adapter leur enseignement pour répondre aux besoins pédagogiques d'élèves HDAA, planifier leurs cours, offrir des périodes de récupérations à certains élèves, évaluer leur progression des apprentissages, corriger des évaluations, gérer les attitudes et comportements des élèves lors des périodes d'enseignement, assister à des rencontres entre collègues, etc.

La perception des élèves HDAA par les enseignantes et enseignants semblent avoir un impact sur la fréquence des communications auprès de leurs parents. Ils communiquent peu avec les parents d'élèves perçus comme étant passifs en classe (peu investis, peu motivés dans leur processus d'apprentissage en classe). Une enseignante mentionnait d'ailleurs que les appels effectués auprès des parents de ces types d'élèves ne leur permettent pas de s'investir davantage en classe lorsqu'ils réalisent des évaluations et/ou travaux scolaires. Aussi, l'enseignement à plus d'un niveau scolaire augmente le temps accordé à la planification des cours et peut limiter les fréquences des communications auprès des parents. Cette situation est exigeante en temps, ce qui réduit l'espace de communication auprès des parents.

Le manque de disponibilité des parents et le peu de temps accordé pour la rencontre de parents dans les établissements secondaires peuvent représenter également des obstacles à la communication entre les enseignantes et enseignants au secondaire et les parents d'élèves HDAA. À la lumière des résultats obtenus en mars 2017 auprès d'enseignantes et enseignants au secondaire, nous supposons que l'intégration d'élèves HDAA dans les classes modifient certains paramètres de leur tâche. Conséquemment, est-ce que l'ensemble de ces facteurs réduit l'espace de disponibilité pour collaborer avec les parents d'élèves HDAA pour le personnel enseignant? Est-ce que cela réduirait aussi la fréquence des communications envers les parents d'élèves HDAA?

CONCLUSION

Dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en octobre 2009, des obstacles à la collaboration école-famille au secondaire sont évoqués, soit: les attitudes moins positives à l'égard de la collaboration école-famille ainsi qu'un moins grand engagement envers les pratiques mises en place pour collaborer avec les parents, des perceptions négatives envers l'engagement des parents, etc.

Les résultats de notre recherche nous indiquent que les communications entre le personnel enseignant du secondaire et les parents d'élèves HDAA s'avèrent peu fréquentes. Les communications auprès des parents d'enfants qui ont des difficultés d'apprentissage seraient pourtant plus fréquentes (St-Laurent, 1994, citée dans Bérubé, Poulin et Fortin, 2007). Nos objectifs spécifiques de recherche ne tentaient cependant pas précisément de relever les obstacles liés à la collaboration école-famille. Nous souhaitons examiner les liens probables des tâches connexes en enseignement sur la collaboration école-famille. Des rencontres avec divers professionnels de l'intervention éducative (psychoéducatrices, orthophonistes, psychologues, etc.) peuvent être plus fréquentes lorsque les enseignants(es) ont des élèves HDAA intégrés dans leurs classes. Les besoins pédagogiques des élèves HDAA doivent parfois être présentés par des équipes multidisciplinaires. Des périodes de récupération peuvent être augmentées auprès de ces élèves afin qu'ils répondent aux exigences minimales ou plus de réussite scolaire, des rencontres avec la direction peuvent être plus fréquentes, etc. Aussi, les perceptions envers les élèves HDAA peuvent-elles être des variables qui limitent les communications auprès des parents? Est-ce que le personnel enseignant communiquerait moins fréquemment auprès des parents dont les enfants ne fournissent pas les efforts nécessaires pour réussir (attitudes passives)?

Nous considérons que les communications peuvent être plus fréquentes entre les professionnels non enseignants et les parents d'élèves HDAA puisqu'elles et ils sont souvent les responsables de l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'intervention. La plupart du temps, les enseignantes et enseignants au secondaire ne sont pas les coordonnateurs des plans d'intervention. Est-ce que la collaboration entre l'école et la famille serait plus fréquente entre les professionnels non enseignants et les parents lorsque des informations doivent être transmises relativement aux difficultés scolaires ou lors de la révision des plans d'intervention? La

fréquence des communications entre les parents des élèves HDAA et les enseignantes et enseignants serait peu élevée en partie en raison de cette réalité. Est-ce que les enseignantes et enseignants accorderaient un moins grand engagement envers la collaboration école-famille auprès des parents d'élèves HDAA puisque les professionnels non enseignants s'assurent de maintenir une bonne collaboration lors de la mise en œuvre des plans d'intervention? Nous rappelons aussi que, dans un contexte d'intégration scolaire, certains(es) enseignants(es) peuvent juger qu'ils et elles ne s'avèrent pas suffisamment compétents(es) pour intervenir auprès des élèves HDAA intégrés dans leurs classes et qui ont des besoins d'apprentissage spécifiques (Kalubi, Larivée et Terrisse, 2006). Conséquemment, est-ce que certains(es) enseignants(es) estiment que les professionnelles telles que des psychologues par exemple possèdent les compétences professionnelles pour soutenir les élèves HDAA intégrés dans leurs classes? En conséquence, les communications envers les parents d'élèves HDAA pourraient-elles être déléguées à ces professionnelles lorsque les élèves font face à des difficultés scolaires majeures?

Le contenu des communications est aussi lié principalement aux difficultés scolaires (apprentissage ou comportement). Les enseignantes et enseignants qui ont huit ans d'expérience ou moins communiqueraient davantage avec les parents. Pour expliquer cette situation, nous croyons que les stades de développement professionnel peuvent en partie être des éléments de réponse. Tout au long de leur carrière, les membres du personnel enseignant évoluent en fonction d'idées différentes et d'une identité professionnelle qui peut changer. Des modifications s'effectuent tout au long d'une carrière professionnelle. La formation continue, par exemple, peut mener une enseignante ou un enseignant à adopter de nouvelles méthodes d'enseignement. Les enseignantes et enseignants en début de carrière s'approprient les bases de leur profession. Elles et ils peuvent prendre plaisir à montrer leurs compétences (Vonk, 1988, cité dans Uwamariya et Mukamurera, 2005). Au cours de leur carrière, plus les membres du personnel enseignant acquièrent de l'expérience et assistent à des formations dont les thèmes portent sur la collaboration école/famille, plus ils et elles peuvent modifier leurs perceptions liées aux relations professionnelles auprès des parents d'élèves HDAA. Conséquemment, peuvent-ils accroître la fréquence des communications et leurs contenus envers ces derniers puisqu'ils seraient perçus comme des personnes pouvant collaborer avec le personnel enseignant pour répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage des élèves HDAA de leurs classes?

La gestion de classe est une compétence que les enseignantes et enseignants en début de carrière peuvent souhaiter maîtriser. La maîtrise d'habiletés en gestion de classe s'avère importante puisqu'elle peut accroître le niveau de stress et conduire des enseignantes et enseignants vers un épuisement professionnel. Les enseignantes et enseignants les plus touchés par les difficultés liées à la gestion de classe sont celles et ceux qui débutent leur carrière (Léveillé et Dufour, 1999). Il s'avère probable que quelques enseignants(es) qui débutent dans la profession communiquent davantage avec les parents d'élèves HDAA. Ceux-ci cherchent à ce que les parents puissent participer à la résolution des problèmes de leurs enfants en classe. De plus, les directions d'établissements scolaires ont des attentes envers les enseignantes et enseignants en début de carrière, notamment en gestion de classe. Conséquemment, ces derniers communiqueront davantage avec les parents pour répondre aux exigences des directions d'établissements scolaires. La communication auprès des parents devient une solution dans le maintien d'une bonne gestion de classe. Par exemple, les discussions entre les parents et leurs enfants lors de la période des repas peuvent favoriser l'adoption de comportements plus adéquats en classe. Les parents peuvent imposer des sanctions disciplinaires à leurs enfants afin qu'ils adoptent des comportements plus appropriés en classe. Toutefois, nous rappelons que nous devons considérer avec prudence cette analyse puisque certains(es) enseignants(es), en début de carrière, peuvent communiquer moins fréquemment avec les parents d'élèves HDAA. Les enseignants(es) en formation considèrent que leur savoir-faire pour répondre aux besoins des élèves est supérieur à celui de leurs parents puisqu'il s'avère professionnel (Changkakoti et Akkari, 2008). Est-ce que les enseignants(es) en début de carrière perçoivent également que leur savoir-faire auprès des élèves HDAA serait supérieur à celui des parents puisqu'il s'avère plus professionnel?

Nous suggérons aussi que les communications entre les enseignantes et enseignants et les parents se situent au niveau de l'information et la consultation de la typologie de Larivée, (2011). Les parents sont informés des difficultés scolaires de leurs enfants. Les relations entre les enseignantes et enseignants et les parents ne s'appuient pas sur un partage de tâches liées au développement de l'enfant. Des informations sont transmises aux parents quant aux difficultés scolaires. Plusieurs enseignantes et enseignants ont recours aux courriels et aux rencontres de parents lors des soirées de remise des bulletins. Ces rencontres, peuvent être brèves puisque le

nombre de parents peut être élevé. Le régime pédagogique prévoit que les parents doivent être informés au moins une fois par mois des difficultés scolaires de leurs enfants s'ils ne répondent pas aux attentes des programmes d'études ou s'ils ont des difficultés comportementales (régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, 2015). En vertu du régime pédagogique, cette obligation de transmission d'informations a pour objectif de favoriser la collaboration école-famille. Une communication principalement axée sur une contribution peut-elle favoriser une collaboration entre l'école et la famille alors qu'il n'y a pas de partage de responsabilités?

Les pratiques des enseignantes et enseignants peuvent favoriser une collaboration entre l'école et la famille (Deslandes et Royer, 1994). Ces derniers mentionnent que parmi l'ensemble des facteurs d'influence pouvant favoriser la collaboration école-famille, les pratiques mises en œuvre par les institutions scolaires sont celles qui s'avèrent les meilleurs prédicteurs de la participation parentale au primaire et au cours des deux premières années du secondaire. Les parents participeront plus au suivi scolaire, tant à la maison qu'à l'école, s'ils perçoivent que les membres du personnel enseignant et l'école contribuent à favoriser une collaboration.

L'amélioration des pratiques pédagogiques s'avère complexe. Plusieurs composantes doivent être analysées afin de proposer une solution. Un changement de perception au sein des institutions scolaires quant à la collaboration école-famille constitue un premier élément de réponse à notre avis. Les enseignantes et enseignants doivent être informés quant aux liens positifs de l'implication parentale sur les résultats scolaires et la réduction des risques liés au décrochage scolaire. Pour ce faire, est-ce que les établissements scolaires comptent parmi leur personnel non enseignant des conseillères et conseillers pédagogiques dont les rôles et les mandats pourraient être élargis et inclure des formations obligatoires offertes au personnel enseignant en lien avec la collaboration école-famille? Les enseignantes et enseignants qui ont reçu une formation sur la collaboration école-famille favorisent davantage la participation des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants (Chavkin et Williams, 1988, cités dans Deslandes et Royer, 1994).

Dans un contexte d'inclusion scolaire, les directions d'établissements scolaires ont le pouvoir de mettre en place des mesures qui favorisent la collaboration école-famille (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Les directions d'écoles secondaires ont également le pouvoir pour mettre en place des pratiques permettant aux membres du personnel enseignant de favoriser la collaboration école-famille. Est-ce que le leadership des directions d'établissements scolaires représente un deuxième élément de réponse? Elles pourraient, notamment, apporter quelques modifications aux horaires des enseignantes et enseignants afin de leur permettre de rencontrer les parents d'élèves. Par exemple, une fois par mois, les enseignantes et enseignants pourraient être dégagés de leur prestation de cours en après-midi pour permettre les rencontres avec certains parents. Certaines journées pédagogiques pourraient, à l'occasion, être accordées pour permettre des rencontres de parents. Bien entendu, lors de ces journées, les enseignantes et enseignants peuvent planifier leurs cours ou corriger les travaux et évaluations des élèves.

Puisque les enseignantes et enseignants dans le cadre de leurs fonctions professionnelles, doivent planifier leurs cours, enseigner, allouer des périodes de récupération à certains élèves, assister à des rencontres avec la direction, travailler en collaboration avec leurs collègues, faire de la correction de travaux et des évaluations, compiler des notes de bulletins, etc., nous considérons que les enseignantes et enseignants pourraient enseigner en collaboration avec des enseignantes et enseignants orthopédagogues (enseignement de type *team-teaching*) lors de certaines périodes d'enseignement au cours d'un cycle d'enseignement. Ces orthopédagogues soutiendraient les élèves HDAA qui ont des difficultés scolaires ou de comportement. Ils collaboreraient avec les enseignantes et enseignants spécialistes et les parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement (français, mathématique, etc.) afin d'élaborer les plans d'intervention de ces élèves. Les enseignantes et enseignants orthopédagogues communiqueraient avec les parents lorsque nécessaire afin de les informer du parcours scolaire de leurs enfants et de solliciter leur collaboration dans la mise en œuvre des plans d'intervention.

Cette façon de faire peut bouleverser les pratiques déjà mises en place au sein des institutions scolaires au secondaire. Les enseignantes et enseignants du secondaire peuvent être réfractaires à la mise en place d'une telle mesure. Néanmoins, nous supposons que la charge de travail du personnel enseignant a changé de façon significative au cours des dernières années en raison de

l'intégration d'élèves HDAA dans les classes. Les enseignantes et enseignants doivent adapter leur enseignement, remplir des documents administratifs pour faire part de leurs perceptions envers ces élèves aux différents intervenants scolaires qui travaillent auprès de ces élèves, offrir des périodes de récupération aux élèves en difficulté afin qu'ils répondent aux exigences des programmes ministériels, assister à des rencontres avec la direction pour élaborer les plans d'intervention, etc. De plus en plus, les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement se retrouvent intégrés dans les classes régulières au secondaire. Les communications aux les parents de ces élèves s'avèrent importantes afin qu'ils puissent les soutenir à la maison par la mise en place de différentes pratiques parentales qui favoriseront leur réussite scolaire et sociale. Les solutions pour favoriser la collaboration école-famille s'avèrent diverses. Nous jugeons que celles que nous proposons soient une amorce de réflexion puisqu'à la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, les pratiques actuelles mises en place pour la collaboration école-famille dans les établissements secondaires peuvent être modifiées.

Références bibliographiques

- Allès-Jardel, M., Peyre-Reynaud, G., et Mouraille, S. (2004). Dans Palacio-Quintin, E., Bouchard, J.M. et Terrisse, B. Questions d'éducation familiale. Montréal : Les éditions logiques. Quebecor media.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et des pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34-52. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/1012800ar>
- Balsamo, A., Humbeeck, B., Lahaye, W. et Pourtois, J.P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *La revue des sciences de l'éducation*. Repéré à URL : <http://www.erudit.org/revue/RSE/2006/v32/n3/016280ar.html>
- Azdouz, R. (2004). Le partenariat école-milieu: une compétence professionnelle à construire. *Vie pédagogique*, (133).
- Baribeau, C., Lacroix, D. et Simard, C. (1996). La tâche des enseignants et enseignantes de français au secondaire. *Québec français*, (102), 44-47. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/58625ac>
- Bertrand, R. et Deslandes, R. (2002). Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille : que savons-nous? Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/014561ar>
- Bertrand, R. et Deslandes, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie pédagogique*, (126).
- Bertrand, R. et Deslandes, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *La revue des sciences de l'éducation*. Repéré à URL : <http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n2/012675ar.html>
- Bérubé, A., Poulin, L. et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *La revue de psychoéducation*, 36 (1), 1-23.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation. Repéré à Bibliothèque Form@PEX
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Chabert-Ménager, G. (1996). *Des élèves en difficulté*. Paris : L'Harmattan.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politique*, (35), 75-85. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/00507ar>

- Cloutier, R., Fortin, L., Marcotte, D., Marcotte, J. et Royer, É. (2005). Évolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire. *Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance*, 8 (2), 47-56. Repéré à URL : id.erudit.org/iderudit/1017528ar
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire. Études et recherches*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la ministre de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2011). *Dispositions liant le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Fédération autonome de l'enseignement des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*.
- Darveau, P. et Viau, R. (1997). *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43, (3), 245-264. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/029698ar>.
- Desjardins, C. (1994). *Ces enfants qui bougent trop! Déficit d'attention-hyperactivité chez l'enfant*. Québec : Éditions Quebecor.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43 (2), 63-80 Repéré à URL : <http://id.erudit.org/ideerudit/706657.ar>
- Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Proposition d'un cadre organisationnel*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Fortin, L. et Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *La revue des sciences de l'éducation*, 20 (3), 513-527. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/031739ar>.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Guay, J.-H. (2012). *Statistiques en sciences sociales avec R*. Presses de l'Université Laval.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Chenelière / Mc Graw-Hill.
- Goupil, G., Comeau, M. et Michaud, P. (1994). Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *La revue des sciences de l'éducation*. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/031760ar>

- Gouvernement du Québec (2014). Loi sur l'instruction publique. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal : École nationale d'administration publique.
- Kalubi, J.C., Larivée, S.J. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *La revue des sciences de l'éducation*. Repéré à URL : <http://www.erudit.org/revue/RSE/2006/v32/n3/016275ar.html>
- Karsenti, T., Larose, F. et Garnier Y.D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *La revue des sciences de l'éducation*. Repéré à URL : <http://www.erudit.org/revue/RSE/2002/v28/n2/007359ar.html>
- Larkin, K. et Desjardins, S. (2004). Un outil pour favoriser le rapprochement entre l'école et la famille. Repéré à URL : http://www.education.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/133/vp133_24-25.pdf
- Larivée, J.S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social, 57 (2), 5-19*. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/1006290.ar>.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et décocheuses. *La revue des sciences de l'éducation, 33 (3), 647-662*. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/018962ar>.
- Léveillé, J.-C. et Dufour, F. (1999). Les défis de gestion de classe au secondaire. *La revue des sciences de l'éducation, 25 (3), 515-532*. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/032012ar>
- Maranda, M.-F., Paillé, A. et Viviers, S. (2011). Comprendre la souffrance des enseignantes et enseignants. Dans Maranda, M.-F. et Viviers, S. *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Maulini, O. (2001). *La place des parents dans l'école : consommateurs ou partenaires? LIFE : Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (4.7)*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock education, 12 (2), 54-67*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Le plan d'intervention...au service de la réussite des élèves. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/1009177ar>.
- Parent, G., Plouffe, A. et Dubé, D. (2003). Sport Académique et Motivation (SAM). Un projet emballant pour des élèves présentant un trouble de comportement. Dans Rousseau, N. et Langlois, L. (2003). *Vaincre l'exclusion sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Pelletier, L.M. et Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *La revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 757-771. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/031766ar>
- Perrenoud, P. (2002). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (4), 441-453.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18 (2), 132-148.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/013915ar>
- Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Sarrasin, L. (2007). Les relations entre l'école et la famille : une question de communication. *Vie pédagogique*, 142.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *La revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? *Lien social et politiques*, 35, 87-97.

ANNEXE : Questionnaires utilisés dans le cadre de la collecte de données pour cette recherche
(pour l'analyse quantitative et l'analyse qualitative)

Questionnaire ¹	
Satisfaction au travail	
<i>Indiquez à quel point vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous selon l'échelle suivante (surlignez ou entourez votre réponse) : 1 = pas du tout 2 = très peu 3 = un peu 4 = moyennement 5 = assez 6 = fortement 7 = très fortement</i>	
1. En général, le type de travail que je fais correspond de près à ce que je veux dans la vie.	
1	2 3 4 5 6 7
2. Les conditions de travail dans lesquelles je fais mon travail sont excellentes	
1	2 3 4 5 6 7
3. Je suis satisfait(e) du type de travail que je fais	
1	2 3 4 5 6 7
4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais retirer de mon travail	
1	2 3 4 5 6 7
Caractéristiques de votre emploi	
<i>Indiquez à quel point vous êtes dérangé(e) par les énoncés ci-dessous selon l'échelle suivante (surlignez ou entourez votre réponse) : 1 = pas du tout 2 = légèrement 3 = modérément 4 = beaucoup 5 = toujours</i>	
5. Des problèmes de discipline dans ma (mes) classe(s).	
1	2 3 4 5
6. D'avoir à gérer des comportements enfantins.	
1	2 3 4 5
7. D'avoir à enseigner à des élèves peu motivés.	
1	2 3 4 5
8. Du manque de contact et de dialogue avec les parents.	
1	2 3 4 5
9. Du manque de confiance de la part des parents à mon égard.	
1	2 3 4 5
10. Des critiques négatives et répétées de mon travail par les parents.	
1	2 3 4 5
11. De l'impression de devoir pallier des manques éducatifs des parents.	
1	2 3 4 5
12. Des sollicitations trop nombreuses de la part des parents.	
1	2 3 4 5
13. Des craintes de représailles de la part des parents.	
1	2 3 4 5
14. Des attentes irréalistes des parents.	
1	2 3 4 5
15. De l'impression de devoir se justifier et de s'expliquer aux parents.	
1	2 3 4 5

¹ Questions issues du questionnaire de Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement.

16. De peu de temps pour préparer mes cours et mes autres tâches.
1 2 3 4 5
17. De la trop grande quantité de travail à accomplir.
1 2 3 4 5
18. Du rythme trop rapide des journées de travail.
1 2 3 4 5
19. De la charge trop élevée de travail.
1 2 3 4 5
20. De la trop grande quantité de paperasse administrative associée à mon travail.
1 2 3 4 5
21. Du style de gestion de la direction.
1 2 3 4 5
22. Du manque de compréhension et de soutien de la direction.
1 2 3 4 5
Informations générales
Répondez aux questions suivantes SVP
23. Quel est votre âge?
24. Quel est votre statut d'emploi? (permanent ou précaire)
25. À quel niveau enseignez-vous? (1^{er} cycle, 2^e cycle, adaptation scolaire)
26. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous?
27. Depuis combien de temps enseignez-vous?
28. Bénéficiez-vous d'un congé sans traitement? Si oui, à quel pourcentage?
29. Combien d'élèves HDAA (élèves ayant un code de difficulté 02, 03, 33, 34, 50, 53, 99) se retrouvent dans vos groupes? S'il s'agit d'une approximation, veuillez le spécifier
Questions relatives à la collaboration école / famille
30. Parmi les deux catégories de communication suivantes, laquelle utilisez-vous le plus souvent pour communiquer avec les parents des élèves en difficulté d'apprentissage et / ou de comportement (surlignez ou entourez votre réponse)?
1- Les communications écrites (courriel, mémos dans l'agenda, feuilles de route, lettres aux parents, etc.)
2- Les communications verbales (appels téléphoniques, les rencontres lors de la remise de bulletins, les rencontres de parents lors de l'élaboration d'un PI, etc.)
31. Parmi les communications écrites suivantes, laquelle utilisez-vous le plus souvent pour communiquer avec les parents des élèves en difficulté d'apprentissage et / ou de comportement (surlignez ou entourez votre réponse)?
1- Je n'ai recours à aucune d'entre elles
2- Les courriels

3- Les mémos et / ou estampes dans l'agenda

4- Les feuilles de route

5- Les lettres aux parents

6- Autre (précisez) :

32. Parmi les communications verbales suivantes, laquelle utilisez-vous le plus souvent pour communiquer avec les parents des élèves en difficulté d'apprentissage et / ou de comportement (surlignez ou entourez votre réponse)?

1- Je n'ai recours à aucune d'entre elles

2- Les rencontres lors de la remise des bulletins

3- Les rencontres lors de l'élaboration d'un plan d'intervention

4- Les appels téléphoniques

5- Les visites à domicile

6- Autre (précisez) :

33. Y a-t-il des parents avec lesquels vous communiquez plus souvent (surlignez ou entourez votre réponse)?

1- Les parents d'élèves sans difficulté d'apprentissage

2- Les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage et / ou de comportement

3- Pas plus une catégorie de parents qu'une autre

34. Quels sont les motifs de communication avec les parents (surlignez ou entourez votre réponse)?

1- Pour le rendement scolaire

2- Pour des informations générales (dates des évaluations, sorties éducatives, etc.)

3- Pour des informations relatives aux difficultés scolaires des élèves

35. À quelle fréquence communiquez-vous avec les parents d'élèves

1- Jamais

2- Quelques fois par année

3- Une fois par mois

4- Quelques fois par semaine

5- Quelques fois par jour

Questionnaire (angle qualitatif)

1- Informations générales

- 1.1- Matière enseignée ?
- 1.2- Niveau scolaire enseigné? (première secondaire, etc.)
- 1.3- Statut d'emploi? (précaire ou permanent)
- 1.4- Depuis combien d'années à temps plein vous enseignez?
- 1.5- Vous enseignez à combien de groupes?

2- Avez-vous des **élèves HDAA (difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation)** dans vos groupes? Oui ou non? Est-ce élevé pour vous? Oui ou non? Justifiez votre réponse SVP.

3- Parmi ces élèves HDAA dans vos groupes (si vous avez répondu oui à la question 2 pour la présence d'élèves HDAA), y en a-t-il qui **n'adoptent pas d'attitudes de confrontation et qui respectent les règles de classe? Il s'agit d'élèves dont la situation est préoccupante en raison des difficultés scolaires.**

3.1- Si vous avez répondu oui à la **question 3**, est-ce que vous accordez des périodes de récupération pour ces élèves et/ou d'autres mesures d'aides afin de les aider à atteindre les exigences minimales ou plus dans la matière scolaire que vous leur enseignez? Oui ou non. Justifiez votre réponse SVP.

3.2- Si vous avez répondu oui à la **question 3**, est-ce que vous leur accordez du soutien en classe lors de la réalisation de travaux? Si oui, décrivez le type de soutien. Si non, veuillez évoquer les raisons SVP.

3.3- Lorsque ces élèves ne sont pas en mesure d'atteindre les exigences minimales de réussite dans vos cours, communiquez-vous avec les parents de ces élèves? Si oui, à quelle fréquence? Quels sont, brièvement, les contenus de ces communications? Si non, pourquoi SVP?

4- Toujours parmi les élèves HDAA (difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation), y en a-t-il qui **adoptent des attitudes pouvant défier l'autorité et ne pas respecter les règles de la classe tout en ayant des difficultés d'apprentissage?** Oui ou non?

4.1- Si vous avez répondu oui à la **question 4**, est-ce que vous accordez des périodes de récupération pour ces élèves et/ou d'autres mesures d'aides afin de les aider à atteindre les exigences minimales ou plus dans la matière scolaire que vous leur enseignez? Oui ou non. Justifiez votre réponse SVP.

4.2- Si vous avez répondu oui à la **question 4**, est-ce que vous leur accordez du soutien en classe lors de la réalisation de travaux? Si oui, décrivez le type de soutien. Si non, veuillez évoquer les raisons SVP.

4.3- Lorsque ces élèves ne sont pas en mesure d'atteindre les exigences minimales de réussite dans vos cours, communiquez-vous avec les parents de ces élèves? Si oui, à quelle fréquence? Quels sont, brièvement, les contenus de ces communications? Si non, pourquoi SVP?

5- Toujours parmi les élèves HDAA (difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation), y en a-t-il qui **adoptent des attitudes passives et qui ont des difficultés d'apprentissage?**

5.1- Si vous avez répondu oui à la **question 5**, est-ce que vous accordez des périodes de récupération pour ces élèves et/ou d'autres mesures d'aides afin de les aider à atteindre les exigences minimales ou plus dans la matière scolaire que vous leur enseignez? Oui ou non. Justifiez votre réponse SVP.

5.2- Si vous avez répondu oui à la **question 5**, est-ce que vous leur accordez du soutien en classe lors de la réalisation de travaux? Si oui, décrivez le type de soutien. Si non, veuillez évoquer les raisons SVP.

5.3- Lorsque ces élèves ne sont pas en mesure d'atteindre les exigences minimales de réussite dans vos cours, communiquez-vous avec les parents de ces élèves? Si oui, à quelle fréquence? Quels sont, brièvement, les contenus de ces communications? Si non, pourquoi SVP?

6- Avez-vous des **difficultés liées à la gestion de classe? Oui ou non. Expliquez pourquoi SVP.**

7- Est-ce **important pour vous de communiquer avec les parents des élèves qui ne respectent pas les règles de classe et/ou qui ont des difficultés de comportement? Expliquez votre réponse SVP.**

8- Jugez-vous qu'un nombre élevé d'élèves HDAA dans vos groupes peut avoir une incidence sur la **fréquence des communications auprès des parents de ces élèves? Oui ou non. Expliquez pourquoi SVP.**

9-Les élèves HDAA ont-ils des PI? Êtes-vous le coordonnateur ou la coordonnatrice de ces PI? Si non, qui sont les coordonnateurs ou coordonnatrices? (psychologues, enseignants(es) orthopédagogues, orthophonistes, TES, etc.).

10-La communication avec les parents, de façon générale, représente-t-elle pour vous une transmission d'informations relativement au rendement scolaire, aux difficultés scolaires et/ou de comportement, etc.? S'agit-il d'une occasion d'impliquer le parent dans une démarche de résolution de problème face aux difficultés rencontrées par les élèves? Expliquez votre réponse SVP.

11-Est-il important pour vous de communiquer avec les parents d'élèves HDAA dont la réussite scolaire peut être compromise? Oui ou non? Expliquez votre réponse SVP.

12-Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2009), les occasions rares de s'impliquer pour les parents est un obstacle à la participation parentale au secondaire (et la communication probablement). Selon vous, quels sont les raisons qui expliquent que les occasions se font rares? Expliquez votre réponse SVP en tenant compte de votre réalité professionnelle (ex. conditions de travail, leadership de la direction, caractéristiques des parents, etc.).