Document generated on 08/06/2025 1:18 a.m.

Revue hybride de l'éducation

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

Jeanne Chouinard, Nancy Gaudreau and Line Massé

Volume 7, Number 3, Fall 2023

Hors thématique

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1108646ar
DOI: https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1583

See table of contents

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Chouinard, J., Gaudreau, N. & Massé, L. (2023). La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention d'élèves en difficulté d'adaptation. *Revue hybride de l'éducation*, *7*(3), 1–20. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1583

Article abstract

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

© Université du Québec à Chicoutimi, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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

Autrices
Jeanne Chouinard, étudiante à la maitrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec, Canada, jeanne.chouinard.1@ulaval.ca

Nancy Gaudreau, professeure titulaire, Université Laval, Québec, Canada, nancy.Gaudreau@fse.ulaval.ca

Line Massé, professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada, line.Masse@uqtr.ca

Résumé

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

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

Contexte de réalisation de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de plus grande envergure visant à expérimenter l'approche et les outils de la trousse « J'ai mon plan ! » (JMP) en milieu scolaire. Ce projet avait pour objectif de favoriser la participation active de toutes les personnes impliquées dans l'établissement de plans d'intervention (PI) pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA), dont celle des parents. La présente recherche se penche sur la participation parentale à la démarche du PI en documentant les facteurs qui facilitent leur participation et ceux qui l'entravent.

Problématique

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

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

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

Cette recherche entend apporter un éclairage sur les perceptions des parents quant à leur participation au PI de leur enfant. Plus précisément, elle vise à mieux comprendre ce qui favorise et ce qui entrave la participation des parents. Les principales questions de recherche sont : (1) quels sont les facteurs qui favorisent la participation des parents

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

Cadre conceptuel

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

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

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

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

Ainsi, l'accompagnement reçu par les parents dans la démarche de PI est très variable d'une école à l'autre (Ridgley, 2014). En effet, on ne

retrouve aucune prescription quant à la manière d'effectuer la démarche d'établissement d'un PI. Pour aider les milieux scolaires à mieux accompagner les parents, une équipe de recherche, en collaboration avec des professionnels issus de plusieurs milieux scolaires québécois, ont codéveloppé la trousse JMP visant à favoriser l'autodétermination des élèves PDA et l'implication active de tous les acteurs du PI. Parmi les outils de la trousse, 24 ont été conçus spécifiquement pour les parents afin de les aider à participer activement à chacune des phases du PI (Gaudreau et al., 2021).

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

Méthodologie

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

Participants

Cette recherche a été menée auprès de 29 parents d'élèves PDA issus de 11 écoles différentes de la région de Québec, et pour qui un PI a été mis en place à l'école. Les parents ont été recrutés par un courriel d'invitation à participer à la recherche qui a été envoyé par le secrétariat de leur école. Avant d'envoyer l'invitation, la direction des centres de services scolaires et le comité de parents de l'école ont été informés de la présente étude. De ce nombre, certains ont eu l'opportunité d'utiliser les outils de la trousse JMP en participant à un autre projet de recherche sur le sujet, tandis que les autres parents n'y ont pas eu accès. Le Tableau 1 présente les principales caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon.

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

Tableau 1. Caractéristiques des parents qui ont pris part à l'étude

Méthode de collecte et d'analyse

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

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

Résultats

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

Facteurs associés à l'ontosystème

Facteurs ontosystémiques qui facilitent la participation

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

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

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

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

> Maintenant je sais qu'il existe des recours, on peut aller aussi au protecteur de l'élève […], pour s'assurer que justement le

> plan d'intervention soit suivi, c'est vraiment important (P.2.1.2.2).

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

> Oui, oui parce qu'un moment donné, les premiers temps, tu ne connais pas ça, ça fait que tu écoutes, mais plus le temps avance, mais plus que le plan d'intervention, plus tu peux discuter, puis tu peux argumenter sur certains points que peut-être que tu trouves que tu es d'accord ou pas d'accord avec le plan d'intervention. C'est pour ça que les premiers plans avec l'école on n'y allait pas avec notre enfant parce qu'on voulait s'assurer que c'était compris de part et d'autre (P.11.2.2.2).

Facteurs ontosystémiques qui entravent la participation

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

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

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

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

Facteurs associés aux microsystèmes de la famille et de l'école

Facteurs microsystémiques qui facilitent la participation

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

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

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

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

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

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

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

> Ben c'est sûr que cette année, on dirait que j'en ai beaucoup plus entendu parler, plus expliqué, ça m'a été plus présenté en détail. Je dirais que oui les autres années, il avait une présentation du plan d'intervention sans mon enfant, avec la direction d'école et tout ça, mais il n'avait pas autant de suivi, c'était peut-être un peu moins élaboré, il n'y avait pas autant des descriptions au niveau des objectifs, de ce qui se passait, les défis. C'était plus une énumération de comportements non acceptés, et ce qui était mis en place à chaque fois que ça pourrait arriver. Donc cette année, je dirais qu'il a plus de détails, plus de contenu, c'est plus facile à comprendre, plus facile à suivre et plus de suivi (P.12.1.1.1).

Facteurs microsystémiques qui entravent la participation

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

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

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

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

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

> […] des fois j'étais comme un peu cynique en sachant que bon certains, en fait, la plupart des outils déployés, le jeune adhère pas à ça, refuse de le faire ou il veut pas être stigmatisé, ce qui fait qu'il ne veut pas appliquer ça. […], mais souvent un peu cynique parce que d'une année à l'autre c'était toujours à refaire finalement y'a jamais rien qui était appliqué, donc finalement tu sais, j'ai tout le temps gardé espoir qu'un moment donné ça serve, mais soit mon fils était pas capable ou il était pas intéressé à utiliser les outils (P.9.1.2.2).

Par ailleurs, d'autres parents mentionnent avoir perçu une différence entre le primaire et le secondaire en ce qui a trait à la mise en œuvre du PI

de leur enfant. D'après leur témoignage, le PI serait moins respecté au secondaire.

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

Plusieurs parents ont aussi nommé le besoin de devoir constamment insister pour avoir des services pour leur enfant. Cette situation les amène à constamment formuler des demandes envers l'école de leur enfant qui semble pour sa part ne pas être disponible pour répondre aux demandes des parents et aux besoins de l'enfant.

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

Enfin, la formation du personnel participant au PI a été nommée comme étant un enjeu quant à la participation des parents.. Il sera ainsi possible de comprendre que la reconnaissance du parent revient aussi à reconnaitre l'importance d'une meilleure formation du personnel d'intervention.

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

Facteurs associés au mésosystème famille-école

Facteurs mésosystémiques qui facilitent la participation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pour plusieurs parents, les échanges fréquents avec l'équipe-école facilitent la mise en place du PI et permettent une prévention des comportements de l'enfant observés à l'école. Un des parents qui a expérimenté la trousse JMP ajoute que la qualité de la communication

entre l'école et la maison s'est améliorée depuis que son enfant participe activement à son PI.

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

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

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

Facteurs mésosystémiques qui entravent la participation

Une mère qui a expérimenté la trousse JMP rapporte s'être sentie émotionnellement chargée, ce qui a empêché sa participation au PI de son enfant. Ce parent a ressenti beaucoup d'émotions étant donné que le PI de son enfant n'avait pas été respecté à l'automne précédent la rencontre, soit avant l'expérimentation de la trousse JMP. Cette mère s'est alors retirée de la démarche de PI et a confié cette responsabilité au père.

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

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

> Et des fois, ils ont l'air encouragés, mais on en sort et il arrive rien, fait que je me sentais plus ou moins bien en confiance et j'ai l'impression que c'est eux qui savent quoi faire alors que nous à la maison, ben on voit des choses, on connait des choses, mais je me sentais coupé. Dans le fond, des fois ils

> ont pas l'air de savoir quoi faire, fait que là, on sait pas trop où on s'en va et comment (P.1.1.1.1).

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

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

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

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

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

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

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

Pour conclure la présentation des résultats et à des fins de synthèse, le Tableau 2 présente une sélection des principaux facteurs entravant et facilitant la participation des parents au PI de leur enfant en regard aux résultats énoncés plus hauts. Les facteurs sont ainsi classés selon les trois systèmes identifiés dans le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

	Facteurs qui facilitent	Facteurs qui entravent
Facteurs ontosystémiques	□ Attitude collaborative des parents lors de la rencontre. □ Expériences antérieures de PI qui favorisent une meilleure compréhension.	□ Anxiété du parent. □ Sentiment d'être jugé. □ Émotions négatives vécues par le parent.
Facteurs microsystémiques de l'école	□ Utilisation du PI comme un outil permettant de documenter les comportements. □ Utilisation du PI comme outil de concertation et de travail. □ Motivation et engagement du personnel scolaire dans la démarche du PI a pour effet de motiver le parent.	□ PI non suivi et implantation non respectée. □ Suivi au fil des années incohérent ou pas assuré. □ Grand nombre de personnes qui interviennent dans le PI et manque de suivi entre elles. □ Roulement de personnel dans les écoles □ Personnel scolaire manquant et manque de disponibilité. □ Manque de cohérence entre les intervenants scolaires.
Facteurs microsystémiques de la famille	□ Participation de l'enfant à sa démarche de PI a pour effet de motiver le parent.	□ Jugement de la part du personnel scolaire concernant le milieu familial.

Facteurs mésosystémiques	▯ Communications plus fréquentes entre l'équipe-école. ▯ Être pris au sérieux comme parent dans la démarche de PI. ▯ Utilisation d'un langage commun, bien compris par tous.	▯ PI imposé aux parents. ▯ Aucune prise en compte du point de vue du parent. ▯ Manque de communication entre l'école et la famille. ▯ Constant besoin d'insister pour obtenir des services pour son enfant. ▯ Manque de transparence entre l'équipe-école et le parent.

Tableau 2. Sélection des principaux facteurs qui entravent et qui facilitent la participation des parents au PI de leur enfant

Avancées

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

Pour débuter, les facteurs ontosystémiques révèlent certains constats importants par rapport aux différentes expériences vécues par les parents. Celles-ci varient selon le contexte et l'accompagnement reçus. Ces conclusions rejoignent les propos des parents de l'étude de Zeitlin et Curcic (2014) qui décrit que le sentiment vécu par les parents peut parfois être négatif, ce qui influence négativement leur participation au PI de leur enfant. L'anxiété et le sentiment de faire l'objet d'un jugement relatif à leurs compétences parentales peuvent affecter la participation des parents. De surcroit, le manque de prise en compte du point de vue des parents entrave aussi leur participation. Cela a également été documenté dans quatre études recensées par Wolfe et Duran (2013). À l'inverse, certains facteurs comme l'expérience personnelle des parents se sont avérés facilitants. En effet, les parents qui ont déjà participé à d'autres PI expriment savoir davantage à quoi s'attendre. Cette conclusion renforce l'idée selon laquelle il serait important d'aider le parent à se préparer aux rencontres de PI afin que celui-ci soit en mesure de défendre plus facilement son point de vue (Wilson, 2015).

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

L'observation des facteurs mésosystémiques permet de rendre compte de l'importance du lien de collaboration famille-école. En effet, les parents de cette étude identifient certains facteurs comme favorisant leur participation au PI de leur enfant, tels que la communication fréquente entre l'équipe-école. La communication est alors perçue comme une composante nécessaire au développement d'une relation de confiance (Francis et al., 2016). À l'inverse, lorsque le PI est imposé aux parents et qu'il y a un manque de transparence entre l'équipe-école et le parent, la participation est entravée. Finalement, les propos des parents ayant expérimenté les outils de la trousse JMP nous incitent à croire que celle-ci permet d'offrir un soutien à la participation des parents au PI favorable à une implication active de leur part à la démarche du PI. Les parents concernés ont rapporté se sentir davantage inclus dans le processus et plus impliqués. Cette impression rejoint aussi celle des parents de l'étude de Bhroin et King (2020) qui rapporte que les parents apprécient faire l'objet de considération, tant en ce qui a trait à leur point de vue qu'en ce qui a trait aux informations qu'ils peuvent transmettre, ce que permet la trousse JMP.

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

Remerciements

Les auteures tiennent à remercier le CRSH pour son soutien financier à la réalisation de ce projet de recherche par l'entremise de son programme Développement de partenariat.

Références

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2004). *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf

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

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

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

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

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

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

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

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

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