

# EXPÉRIENCE D'ENGAGEMENT DE PARENTS AUPRÈS DE LEURS ENFANTS RENCONTRANT UNE DIVERSITÉ DE BESOINS EN CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS : UN PORTRAIT DE LA SITUATION

NADIA ROUSSEAU, STÉPHANE THIBODEAU, CARL BEAUDOIN, CORINA BORRI-ANADON et SYLVIE OUELLET *Université du Québec à Trois-Rivières*

**RESUMÉ.** Campé dans une approche descriptive, cet article vise à décrire l'expérience d'engagement de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins au primaire et au secondaire. À l'issue de l'analyse par réseau des réponses obtenues à un questionnaire électronique rempli par 408 parents, les principaux résultats montrent que le nombre de diagnostics rapportés par certains parents en réponse aux besoins de leur enfant est important, variant de deux à sept. Également, la majorité des parents se disent généralement satisfaits du soutien reçu par leur enfant à l'école alors que d'autres évoquent une communication difficile avec les intervenants scolaires. Ces résultats soulèvent des questions concernant la persistance de la médicalisation des difficultés des enfants et de son influence possible sur l'engagement parental.

## PARENTS' EXPERIENCES SUPPORTING THEIR CHILDREN WITH DIVERSE NEEDS IN THE QUEBEC SCHOOL CONTEXT: A PORTRAIT OF THE SITUATION

**ABSTRACT.** Using a descriptive approach, this article aims to describe parents' experiences supporting their children with diverse needs in elementary or high school. Based on a network analysis of responses to an electronic survey completed by 408 parents, the main results revealed that the number of diagnoses reported by some parents in response to their child's needs is significant, ranging from two to seven. Furthermore, though most parents say that they are generally satisfied with the support their child receives at school, others reported communication difficulties with school stakeholders. These findings raise questions about the persistence of the medicalization of children's difficulties and how demobilizing this approach can be for parents regarding the support they provide to their children.

Depuis plusieurs années, les instances ministérielles québécoises reconnaissent l'importance de l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant. Dans le document *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) (2009) soulignait déjà le rôle primordial des parents « dans la valorisation de l'éducation et de l'accompagnement des jeunes » (p. 6).

En effet, l'engagement des parents agit positivement dans une multitude de dimensions relatives à la vie des enfants. Les parents sont ainsi appelés à être des modèles de persévérance auprès de leur enfant, ce qui contribue à son sentiment de bien-être à l'école et à sa réussite scolaire (MELS, 2009; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021; Schleicher, 2018). D'ailleurs, la participation active des parents dans le développement de leur enfant assure son autonomie (Deslandes, 2008) en plus d'agir positivement sur l'ensemble de son cheminement scolaire (Marshall et Jackman, 2015; Park et Holloway, 2013; Wilder, 2014).

Des nombreuses recherches effectuées sur le sujet dans le domaine de l'éducation ces dernières années, plusieurs d'entre elles se sont tournées vers les liens pouvant subsister entre l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant de même que la persévérance et la réussite scolaires (Arapi et al., 2018; Deslandes, 2012; Epstein et Van Voorhis, 2001; Hill et Tyson, 2009; Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2013; Sung won, 2017; Wang et Sheikh-Khalil, 2014; Wilder, 2014). De ces études, il ressort que les parents qui supervisent leur enfant dans les devoirs ou qui participent aux activités de l'école peuvent contribuer à sa réussite scolaire que ce soit au primaire ou au secondaire (Epstein et Van Voorhis, 2001; Hill et Tyson, 2009). D'autres chercheurs soulignent que les parents influencent positivement certains aspects spécifiques de l'apprentissage ou du développement de leur enfant, notamment lorsqu'il est question de la lecture et de l'écriture (Baker, 2016; Deblois et al., 2008; Myre-Bisaillon et al., 2014), de l'acquisition des habiletés langagières (Sénéchal et LeFevre, 2014), du sentiment de compétence (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Fredericks et Eccles, 2002), de la régulation des émotions (Baker, 2016; Denham et Kochanoff, 2002) de même que de l'expression de comportements prosociaux chez l'enfant et de son implication à l'école (Wang et Sheikh-Khalil, 2014). Néanmoins, pour que l'engagement parental demeure positif, il importe que les pratiques parentales déployées soient efficaces, c'est-à-dire qu'elles soient en adéquation avec les besoins exprimés par l'enfant. Ainsi, les parents qui s'engagent en manifestant des conduites hostiles au regard des normes sociales en vigueur risquent de voir apparaître des comportements négatifs

chez leurs enfants (Mackenzie et al., 2015), comportements qui sont susceptibles de nuire à leurs apprentissages et à leur développement global.

Jusqu'à maintenant, les derniers éléments abordés suggèrent que les parents demeurent des figures importantes dans la vie de l'enfant. De là, on peut certainement s'interroger également sur les conditions susceptibles de faire obstacle à l'engagement parental. À ce sujet, il est connu que les parents ayant un niveau de scolarité plus faible sont sujets à moins s'impliquer sur le plan scolaire, entre autres, parce que certains d'entre eux se sentiraient incompétents pour soutenir leur enfant en la matière (Asdih, 2012; Larivée, 2011). D'autres parents se considèrent dépassés par le programme de formation de l'enfant, programme étant souvent en dissonance avec leur propre expérience scolaire (Cooper et al., 2000), ce qui tendrait à limiter le soutien qu'ils pensent pouvoir apporter à leur enfant dans les devoirs ou encore à s'impliquer moins dans les activités de l'école (p. ex., conseil de parents) (Duru-Bellat et al., 2018).

Conscients des défis que peut représenter pour les parents l'accompagnement scolaire de leur enfant, les milieux politiques et communautaires québécois se sont mobilisés au cours des dernières années pour mettre en place des initiatives visant à appuyer les parents à cet égard. Parmi elles, on peut compter plusieurs mesures à l'intention des parents, notamment dans les sphères de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (p. ex., Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés (MEQ, 2003; Myre-Bisaillon et al., 2014) ou de l'accompagnement de l'enfant ayant des besoins particuliers dans son parcours scolaire (Fédération des comités de parents du Québec [FCPQ], 2012).

Comme nous avons pu le constater jusqu'à maintenant, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'engagement parental, mais bien peu dans une perspective de diversité des besoins de l'enfant en contexte scolaire. Certains d'entre eux ont documenté l'engagement des parents d'enfant du point de vue des troubles ou des déficiences, comme le trouble du spectre de l'autisme (Cappe et al., 2019) ou la déficience intellectuelle (Milot et al., 2014). D'autres encore ont mis en évidence l'expérience des parents quant à l'intégration scolaire de leur enfant ayant une incapacité (Rousseau et al., 2009). Quelques-uns ont abordé l'expérience de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins, mais tenant compte de la perspective parentale sur l'expérience scolaire des élèves et non sur le vécu de ces derniers à cet égard (Bergeron et al., 2017; Janus et al., 2008; Olsson et Roll-Pettersson, 2012). Selon Bergeron et al. (2017), les parents ont souvent à concilier une offre de services à la fois scolaires et extrascolaires

pour leurs enfants. Compte tenu de cette diversification des intervenants offrant du soutien aux élèves rencontrant une diversité de besoins, du manque de services offerts au sein de l'école (Tardif et Levasseur, 2010, Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2010) et des tensions provenant de l'avènement de nouveaux modèles de services (Trépanier, 2019), il est nécessaire de mieux documenter la réalité de l'engagement parental auprès d'enfants ayant une diversité de besoins en contexte scolaire.

Partant de ces considérations, on constate un manque de connaissances quant à l'engagement parental auprès d'enfants rencontrant une diversité de besoins de même qu'au soutien reçu par ces derniers à la fois dans le milieu scolaire et à l'extérieur de celui-ci. Dans ce qui suit, nous apporterons un éclairage sur les dimensions susceptibles d'opérationnaliser les concepts d'engagement parental de même que de diversité de besoins.

## CADRE DE RÉFÉRENCE

### *Engagement parental*

Au cours des dernières décennies, le concept d'engagement parental a été largement documenté, et ce, particulièrement dans les domaines de la psychologie sociale de même que de l'éducation (Epstein, 1987, 2011; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hornby et Lafaele, 2011; MEQ, 2021; Schleicher, 2018; Semke et Sheridan, 2012). En ce qui concerne la présente étude, l'engagement parental se campe dans la proposition élaborée par Deslandes (1996) qui s'appuie sur les travaux d'Epstein (1987). Cette proposition a été retenue puisqu'elle a été validée en contexte québécois francophone, contexte similaire à la présente étude (Deslandes et Royer, 1994). En fait, Deslandes (1996) identifie cinq dimensions de l'engagement parental : 1) le soutien affectif des parents; 2) la communication entre les parents et le personnel enseignant; 3) les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire; 4) la communication entre les parents et l'école; 5) la communication entre les parents et les enfants.

Revenons brièvement sur chacune de ces dimensions. D'abord, le soutien affectif réfère aux encouragements exprimés par les parents à leur enfant, notamment pendant la période des devoirs. Quant à la communication entre les parents et le personnel enseignant, elle désigne les appels téléphoniques qui sont échangés ou encore les diverses rencontres (p. ex., remise des bulletins) qui ont lieu entre les parents et le personnel enseignant. Les interactions parents-enfants correspondent aux occasions d'échanges sur le quotidien scolaire des enfants, entre autres, sur l'école

en général. Concernant la communication entre les parents et l'école, elle renvoie à la présence aux réunions de parents (p. ex., comités décisionnels). La dernière dimension porte sur la communication parents-enfants relative aux discussions sur l'actualité ou sur les projets d'avenir de l'enfant (Deslandes, 1996).

À la lumière de la description de ces dimensions, nous retenons que l'engagement parental passe en grande partie par la communication entre les parents et leurs enfants, le personnel enseignant ou l'école. Des études antérieures ont entre autres montré que les discussions parents-enfants contribuent à l'autonomie chez les enfants, à leur prise d'initiatives, au développement de leur esprit critique de même qu'à l'obtention de meilleurs résultats scolaires (Bergeon-Dupuy, 2005; Deslandes, 2005; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Deslandes et Bertrand, 2005; Pourtois et Desmet, 2000).

Comme nous nous intéressons à l'engagement des parents auprès de leurs enfants rencontrant une diversité de besoins, nous précisons ci-dessous la signification de l'expression « diversité de besoins ».

### ***Diversité de besoins***

Au regard des documents ministériels québécois, la prise en compte de la diversité des besoins des élèves tarde à s'implanter dans les politiques et, du même coup, dans les pratiques enseignantes qui prévalent en classe. En fait, bien que le discours du gouvernement en matière d'éducation tende de plus en plus vers la reconnaissance de la diversité des élèves et de l'importance de tenir compte des besoins de chacun (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017; MEQ, 2021), la documentation officielle nous renvoie à une approche catégorielle des difficultés des élèves (MELS, 2007). En effet, le document « *Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* » met en évidence ces deux catégories d'élèves pour lesquels des mesures doivent être déployées pour les soutenir dans leur cheminement scolaire. Ainsi, est considéré EHDAA tout élève qui vit des difficultés adaptatives, d'apprentissage ou qui est considéré appartenir à l'un des 12 codes de difficultés reconnus. Quant aux élèves dits « à risque », ces derniers présentent « des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (MELS, 2007, p. 24) et requièrent des mesures d'intervention immédiates, sans quoi ils sont à risque d'échec scolaire. Dans la mouvance des perspectives interactionnistes du handicap et des difficultés scolaires (Doré et al., 1996; Poplin, 1995), il s'avère que le concept d'enfants rencontrant des besoins particuliers se détache d'une

approche catégorielle des difficultés. Il incarne la transition d'une approche médicale ségrégationniste orientée « sur l'individu et sa "déficience", son "trouble", son "déficit", ses "lacunes" » (Pelgrims, 2011, p. 8) vers celle de l'inclusion scolaire où les services éducatifs ne dépendent pas de l'appartenance de l'élève à l'une ou l'autre des catégories de difficultés et où tous les élèves d'un même groupe d'âge, avec ou sans difficulté, sont scolarisés dans la même classe. En d'autres mots, la question de la reconnaissance de la diversité des besoins concerne l'ensemble des élèves, qu'ils aient ou non des difficultés ou des troubles identifiés, et c'est sur cette compréhension des besoins que s'appuie la présente étude

En résumé, si l'engagement parental semble largement étudié et que ses bienfaits sur les plans développemental et de l'apprentissage demeurent pluriels pour l'enfant, il reste que, à notre connaissance, l'engagement de parents apparaît peu étayé dans le domaine de la recherche, notamment sous l'angle de la diversité des besoins des enfants de même que du soutien offert dans et hors cadre scolaire pour répondre à ces besoins. Dans ce contexte, nous nous interrogeons à savoir si l'expérience d'engagement de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins en contexte scolaire est susceptible de présenter ses propres particularités.

### *Objectifs poursuivis*

Le but de cette recherche est de mettre en évidence l'expérience d'engagement de parents d'enfants présentant une diversité de besoins en contexte scolaire. Ainsi, nous poursuivons deux objectifs spécifiques de recherche: 1) décrire la diversité des besoins rencontrés par les enfants du point de vue des parents; 2) décrire l'expérience d'engagement des parents quant au soutien reçu à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire pour répondre aux besoins de leur enfant.

Dans la partie suivante, nous situerons cette étude sur le plan méthodologique en prenant soin de montrer qu'elle s'inscrit dans une approche descriptive. Nous veillerons d'ailleurs à décrire l'échantillon des participants et à expliciter nos choix relatifs à l'outil de collecte et aux stratégies d'analyse des données.

## **MÉTHODE**

Dans le cadre de cette étude, nous avons privilégié une approche descriptive afin de mieux documenter l'expérience d'engagement de parents d'enfants présentant une diversité de besoins en contexte scolaire.

## Participants

Afin de recruter des participants, nous avons d'abord contacté par courriel ou par téléphone 18 associations et organismes offrant des services de soutien pour les enfants présentant des besoins particuliers (p. ex., Fédération des comités de parents du Québec, Fédération québécoise de l'autisme). De ce nombre, six associations ont accepté de diffuser les modalités de l'enquête afin d'inviter leurs membres à y prendre part. Au total, 493 parents, provenant de différents milieux socioéconomiques et régions du Québec, ont répondu à un questionnaire d'enquête électronique à l'automne 2016. Parmi les consignes énoncées, les parents devaient répondre aux questions posées en se référant à un seul enfant. Nous avons exclu quelques questionnaires puisque les répondants avaient indiqué ne pas avoir d'enfant rencontrant de besoins en contexte scolaire. Nous avons donc retenu 408 questionnaires électroniques à des fins d'analyse.

De manière à mieux décrire certaines caractéristiques de notre échantillon (tableau 1), mentionnons que 3,9 % (n = 16) des enfants des parents sondés avaient 5 ans et moins au moment de l'étude. De plus, 58,6 % (n = 239) d'entre eux avaient de 6 à 11 ans, alors que 34,8 % (n = 142) avaient de 12 à 17 ans. Notons que 2,7 % (n = 11) étaient âgés de 18 et plus.

**TABLEAU 1.** Âge des enfants des parents sondés. Outil de collecte de données : questionnaire d'enquête électronique

Âge	n	%
5 ans et moins	16	3,9
6-7 ans	61	15,0
8-9 ans	102	25,0
10-11 ans	76	18,6
12-13 ans	58	14,2
14-15 ans	54	13,2
16-17 ans	30	7,4
18-19 ans	6	1,5
20 ans et plus	5	1,2
Total	408	100

Nous avons privilégié le questionnaire d'enquête électronique. Ce dernier était hébergé sur le site Web de SurveyPlanet, ce qui nous a permis de rejoindre plus aisément les participants dispersés sur l'ensemble du territoire québécois (Wang et al., 2013). En procédant à l'aide d'un questionnaire électronique, les participants ont été à même de le remplir au moment et dans le lieu de leur choix, conditions qui contribuent généralement à un taux de réponse plus élevé (Bigot et al., 2010). Qui plus

est, en ayant recours à un questionnaire électronique, cela a permis d'amenuiser les effets relatifs à la désirabilité sociale. En effet, les répondants seraient moins enclins à projeter une image socialement acceptable d'eux-mêmes puisqu'ils ne sont pas en présence du chercheur (Moscarola, 2018).

Le questionnaire d'enquête incluait cinq questions fermées portant notamment sur les caractéristiques de l'enfant-élève rencontrant une diversité de besoins, sur l'âge de l'apparition de ses difficultés et sur la réception ou non d'un diagnostic en lien avec ses besoins. Les répondants devaient choisir parmi des réponses prédéterminées. Ils devaient également répondre à cinq questions ouvertes portant, entre autres, sur la nature des besoins de l'enfant perçus par les parents (p. ex., apprentissages, communication, comportement), sur le soutien reçu de la part de l'école, sur l'appréciation du soutien reçu pour leur enfant, sur la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant de même que des actions parentales mises en œuvre pour soutenir l'enfant.

### **Analyse des données**

À la suite de la compilation des données quantitatives à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS, nous avons fait ressortir des résultats descriptifs qui ont été traduits principalement sous la forme de tableaux de fréquence et de contingence. Cette première étape d'analyse a donné lieu à un portrait statistique de l'âge, des domaines de difficultés et des diagnostics des enfants des parents participants.

Avec l'assistance du logiciel d'analyse qualitative Atlas.ti, nous avons ensuite transcrit et codé intégralement le corpus des données qualitatives issues des réponses obtenues auprès des participants aux trois questions ouvertes (p. ex., commentaires reçus sur les actions à mettre en œuvre pour soutenir l'enfant et sur l'expérience d'accompagnement de l'enfant à l'école). Cet exercice de codification de nature inductive, qui s'appuie sur la démarche d'analyse par réseau (Cohen et al., 2018), visait à organiser les données qualitatives pour ensuite en dégager un système complexe de catégories, et ce, tout en mettant en lumière les liens les unissant. Les liens entre les catégories ont fait ressortir une série de thèmes relatifs aux actions mises de l'avant par les parents pour soutenir leur enfant de même qu'à l'appréciation des parents quant au soutien reçu pour leur enfant par un professionnel.

## **RÉSULTATS**

Dans ce qui suit, nous mettrons en évidence les résultats descriptifs portant sur les caractéristiques et les besoins des enfants de même que sur



l'appréciation des parents quant au soutien reçu pour leur enfant à l'école. Par la suite, nous décrirons sur le plan qualitatif les actions qui ont été mises en œuvre par les parents pour soutenir leur enfant rencontrant une diversité de besoins.

### **Caractéristiques et besoins des enfants**

Comme le montre le tableau 2, les résultats indiquent que, pour 42,2 % des enfants dont les parents ont participé à l'enquête, des difficultés sont apparues avant l'âge de 5 ans. Par ailleurs, on remarque que 32,9 % des enfants ont manifesté des difficultés scolaires entre 5 et 6 ans alors que 13,0 % entre 7 et 8 ans. Seuls 12,2 % des enfants ont vu apparaître leurs difficultés entre 9 et 16 ans.

**TABLEAU 2. Âge des enfants lors de l'apparition des difficultés scolaires**

Âge	n	%
Avant 5 ans	172	42,2
5 ans	79	19,4
6 ans	55	13,5
7 ans	36	8,8
8 ans	17	4,2
9 ans	9	2,2
10 ans	13	3,2
11 ans	10	2,5
12 ans	3	0,7
13 ans	5	1,2
14 ans	2	0,5
15 ans	2	0,5
16 ans	5	1,2
Total	408	100

Comme l'illustre le tableau 3, selon 49,5 % (n = 202) des répondants, les difficultés les plus importantes vécues par leur enfant réfèrent au domaine de l'apprentissage. Suivent les difficultés relatives à la communication (n = 65; 15,9 %), au comportement (n = 97; 23,8 %), à la motricité (n = 17; 4,2 %), au bien-être psychologique (n = 22; 5,4 %), au bien-être physique (n = 4; 1,0 %) et à l'absentéisme (n = 1; 0,2 %).

**TABLEAU 3. Domaines relatifs aux difficultés les plus importantes vécues par les enfants**

Domaines	n	%
L'apprentissage	202	49,5
La communication	65	15,9
Le comportement	97	23,8
Le bien-être psychologique	22	5,4
La motricité	17	4,2
Le bien-être physique	4	1,0
L'absentéisme	1	0,2
Total	408	100

Par ailleurs, 92,4 % (n = 377) des parents évoquent que leur enfant a reçu un diagnostic en lien avec ses difficultés, alors que 7,6 % (n = 31) d'entre eux affirment le contraire. Comme le montre le tableau 4, les participants ont rapporté 21 types de diagnostics ayant été émis à leur enfant. À ce sujet, le trouble déficitaire de l'attention (n = 190; 29,1 %), le trouble du spectre de l'autisme (n = 106; 16,3 %) et le trouble spécifique de l'apprentissage (n = 74; 11,4 %) sont les diagnostics les plus nommés par les parents. Soulignons que 19,6 % (n = 80) des parents ont évoqué que leur enfant avait reçu de 2 à 7 diagnostics à l'égard de ses difficultés.

**TABLEAU 4. Types de diagnostics reçus par les enfants. Appréciation des parents quant au soutien reçu pour leur enfant à l'école**

Diagnosics reçus	n	Diagnosics reçus	n
Trouble déficitaire de l'attention	190	Trouble neurologique	8
Trouble du spectre de l'autisme	106	Trouble moteur	7
Trouble spécifique de l'apprentissage	74	Retard de développement	4
Trouble de l'acquisition de la coordination	61	Retard de langage	4
Trouble de la communication	53	Déficience visuelle	3
Trouble du comportement	43	Trouble de la communication sociale	2
Trouble de l'anxiété	26	Trouble des fonctions exécutives	2
Déficience intellectuelle	20	Douance	1
Déficience auditive	17	Syndrome de Turner	1
Trouble du langage	15	Trouble de santé mentale	1
Trouble sensoriel	14	Total :	652

Concernant le soutien reçu à l'école, plus de la moitié des répondants (55,9 %; n = 228) ont indiqué que leur enfant recevait le soutien d'un professionnel. Par ailleurs, 29,4 % (n = 120) des répondants affirment obtenir du soutien pour leur enfant, sans préciser la forme qu'il prend. Soulignons que 14,7 % (n = 60) des parents évoquent ne recevoir aucun soutien pour leur enfant.

Des parents (n = 228) affirmant recevoir le soutien d'un professionnel pour leur enfant, 90,8 % (n = 207) d'entre eux mentionnent que ce dernier est accompagné par un technicien en éducation spécialisée, 76,3 % (n = 174), par un orthopédagogue, 30,3 % (n = 69), par un orthophoniste, 18,9 % (n = 43), par un psychologue, 15,8 % (n = 36), par un psychoéducateur et 10,1 % (n = 23) par un ergothérapeute. Mentionnons que ces résultats montrent que certains enfants consultent plus d'un professionnel.

Questionnés sur la personne à l'origine du soutien de leur enfant, les parents (n = 228) ont évoqué en être eux-mêmes les initiateurs (28,8 %, n = 66). La direction (23,3 %; n = 53), l'enseignant (22,4 %; n = 51) et le professionnel (10,2 %; n = 23) ou une autre personne non spécifiée (15,3 %; n = 35) sont les autres réponses formulées par les parents pour exprimer qui est à la source du soutien reçu.

Ces mêmes répondants (n = 228) ont été invités à indiquer leur niveau de satisfaction à l'égard de ce soutien reçu. Ainsi, 84,7 % (n = 193) d'entre eux évoquent être satisfaits ou très satisfaits de l'accessibilité au service alors que 15,3 % (n = 35) des parents expriment leur insatisfaction en la matière. Toujours en lien avec l'appréciation du soutien reçu par l'enfant, les parents (n = 181; 79,2 %) disent être satisfaits ou très satisfaits de la réponse aux besoins de leur enfant. Mentionnons tout de même que 21,0 % (n = 47) des parents font part de leur insatisfaction à ce sujet. On remarque également que 89,0 % (n = 203) des parents mentionnent être satisfaits ou très satisfaits de la relation qu'ils ont établie avec le professionnel qui intervient auprès de leur enfant alors que 11,0 % (n = 25) des parents expriment leur insatisfaction.

À la suite des questions portant sur le soutien reçu par leur enfant, les parents étaient invités à commenter plus en détail leur appréciation par rapport à ce soutien. Notons que la proportion du discours est calculée à partir du nombre total d'unité de sens. Afin de retracer les extraits et de les associer au bon participant, nous les avons identifiés à l'aide d'un code alphanumérique. Par exemple, le code P58-2-105 désigne le participant 58 pour lequel nous avons choisi un extrait se situant à la page 2, à la ligne 105 du corpus.

Le tableau 5 indique les 10 thèmes qui ont émané de l'analyse des réponses. La satisfaction des parents quant au service offert à leur enfant s'avère le thème le plus important puisqu'il occupe 46,2 % du discours des parents sur le sujet : « *Il est dans une classe adaptée et bénéficie de toute l'aide possible. Et lorsqu'un problème survient, la réponse du professeur et de la direction d'école est quasi instantanée* » (P58-3-105). Par ailleurs, on observe que 13,1 % du discours porte sur le désir des parents que les professionnels investissent davantage de temps auprès de leur enfant : « *L'orthopédagogue pourrait être plus présente... mais avec toutes les coupures, je suis consciente qu'elle donne son maximum* » (P72-4-131). Les parents évoquent également le manque de matériel et de services adaptés (11,1 %) de même que le manque de collaboration entre la famille, l'école et les services offerts (8,1 %) : « *Aucun soutien n'est disponible pour les difficultés d'apprentissage* » (P32-2-51) et « *Aucun suivi n'est fait avec les parents, donc il est difficile de suivre* » (P32-2-51).

le progrès de l'enfant » (P166-8-315). Un autre thème porte sur les démarches ardues pour l'obtention de services (6,8 %) : « Il a fallu se rendre loin dans nos démarches pour faire reconnaître les besoins de notre enfant » (P59-3-108). Qui plus est, il ressort des commentaires des parents que les besoins de leur enfant ne sont pas satisfaits (4,7 %) : « Pas d'interventions directes et pas d'intervenants avec lui, si ce n'est que quelques heures par semaine. Son potentiel n'est donc pas exploité à fond » (P191-9-364). Il est également question du manque de personnel (3,3 %) et de formation de ce dernier (2,4 %) : « La diminution du nombre de TES [technicien en éducation spécialisée] dans les dernières années ne permet pas un développement maximal du potentiel de ma fille » (P144-7-266) et « L'enseignante n'est pas suffisamment formée sur la trisomie 21 et n'a pas de superviseur clinique à qui se référer » (P151-7-283). Le dernier thème met en évidence le manque de continuité quant au service offert pour leur enfant (2,0 %) : « Comme à chaque année, on sait jamais si les services seront maintenus... je réponds modéré » (P26-1-40).

**TABLEAU 5. Commentaires des parents quant à l'appréciation du soutien reçu par un professionnel. Actions mises en œuvre par les parents pour soutenir leur enfant**

Thèmes relatifs à l'appréciation des parents quant au soutien reçu pour leur enfant par un professionnel	Proportion du discours (%)
Satisfaction globale du service offert	47,0
Plus grand investissement des professionnels en termes de temps	13,4
Manque de matériel et de services adaptés	11,4
Manque de collaboration entre l'école-famille-services	8,3
Démarches ardues pour l'obtention de services	7,0
Besoins de l'enfant non satisfaits	4,9
Manque de personnel	3,4
Manque de formation du personnel	2,5
Appréciation modérée du service offert	2,1
Total	100,0

Interrogés sur les actions mises en œuvre pour soutenir leur enfant rencontrant une diversité de besoins, 24,8 % du discours des parents porte sur leur recours à des services supplémentaires à ceux proposés par l'école : « Engager des professionnels (orthophoniste, éducatrice spécialisée en éducation, etc.), car pas de disponibilité à l'école » (P29-2-69) (tableau 6). Par ailleurs, le fait d'offrir un soutien éducatif occupe 19,9 % du discours des parents (« Je soutiens énormément mon fils dans ses devoirs, ses études et ses apprentissages », P391-29-1139) alors qu'il s'agit de 13,7 % quand il est question de collaborer avec l'école et les professionnels (« Collaboration et lien entre école et ressources externes...professionnels de la santé par exemple », P326-24-949). D'autres actions sont également relevées pour soutenir l'enfant, entre autres, négocier pour obtenir des services (7,5 %) (« Choisir son école primaire, car au régulier, c'était trop difficile pour lui et au secondaire

aussi, j'ai dû m'obstiner pour qu'il soit dans une polyvalente avec une classe TED [trouble envahissant du développement] », P25-2-61), participer au développement de l'enfant (7,1 %) (« Participer à tout ce qui m'est demandé », P227-17-660), adapter le matériel aux besoins de l'enfant (6,1 %) (« Adaptation physique de son bureau ou de son matériel scolaire », P115-9-335), demander une évaluation diagnostique (5,5 %) (« Faire diagnostiquer au privé, car l'école ne nous croyait pas », P287-21-830), réclamer de l'aide (4,6 %) (« Demander de l'aide du professeur pour savoir comment aider mon enfant dans l'apprentissage et la compréhension de lecture » (P264-19-761) et se rendre disponible (4,4 %) (« Je ne suis pas retourné au travail pour être plus disponible possible à la maison », P106-8-302). Au regard des autres thèmes qui couvrent dans une moindre mesure les commentaires, les actions mises en œuvre par les parents pour soutenir leur enfant sont de maintenir une routine (2,9 %) (« Aider mon enfant à mieux s'organiser en établissant une routine plus stricte à la maison », P73-6-211), médicamenter l'enfant (2,8 %) (« Depuis l'entrée à l'école [...] de multiples visites médicales pour le suivi (médicaments et autres) », P25-2-61) et offrir des loisirs adaptés (0,7 %) (« Loisirs et camps de jour avec accompagnement », P228-17-661).

**TABLEAU 6. Commentaires des parents quant aux actions mises en œuvre pour soutenir leur enfant**

Thèmes relatifs aux actions mises en œuvre par les parents pour soutenir leur enfant	Proportion du discours (%)
Recours à des services supplémentaires	24,8
Offrir un soutien éducatif	19,9
Collaborer avec l'école et les professionnels	13,7
Négocier pour obtenir des services	7,5
Participer au développement de l'enfant	7,1
Adapter le matériel aux besoins de l'enfant	6,1
Demander une évaluation diagnostique	5,5
Réclamer de l'aide comme parent	4,6
Se rendre disponible	4,4
Maintenir une routine	2,9
Médicamenter l'enfant	2,8
Offrir des loisirs adaptés	0,7
Total	100

Après s'être exprimés sur les actions mises en œuvre pour soutenir leur enfant, les parents (n = 408) étaient amenés à indiquer le niveau d'exigence, c'est-à-dire l'énergie qu'ils ont à déployer dans leurs actions. Ainsi, pour 46,8 % (n = 191) des parents, leurs actions sont généralement considérées comme exigeantes, tandis que pour 35,8 % (n = 146) d'entre eux, elles s'avèrent très exigeantes. Une faible proportion de parents a déclaré avoir entrepris des actions peu exigeantes (15,0 %; n = 61) ou très peu exigeantes (2,4 %; n = 10).

## DISCUSSION

À la lumière des résultats sur l'expérience d'engagement de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins en contexte scolaire, on constate que, bien que cette étude se soit inscrite dans une perspective de diversité des besoins, l'approche catégorielle des difficultés est venue s'imposer d'office lorsque l'on considère les différentes réponses des participants. En effet, la grande majorité des parents ont mentionné que leur enfant avait été diagnostiqué pour une déficience ou un trouble. Trois principaux diagnostics sont évoqués par les participants : le trouble du déficit de l'attention, le trouble du spectre de l'autisme et le trouble spécifique de l'apprentissage. Rappelons également que près de la moitié des parents soutiennent que les professionnels ont attribué à leur enfant de deux à sept diagnostics différents. Cela n'est pas étranger à ce que rapportent les experts sur la question (Rousseau et al., 2012; CSÉ, 2017; Currie et al., 2014; Institut national de santé publique du Québec, [INSPQ], 2019). À titre d'exemple, le rapport de l'INSPQ (2019) montre que le nombre de diagnostics pour le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) a constamment augmenté au cours des dernières années pour les personnes âgées de moins de 24 ans. Du côté du CSÉ (2017), on rapporte également que, si le nombre d'élèves déclarés comme ayant un handicap physique ou une déficience intellectuelle reste relativement le même année après année, « on assiste à une explosion de ceux aux prises avec un trouble du spectre de l'autisme [...] et des élèves qui présentent des difficultés langagières (ex. : dysphasie, dyspraxie) » (p. 22). Cette ne serait pas sans lien avec l'approche médicale qui dominerait dans l'examen des difficultés des enfants rencontrant une diversité de besoins. Mentionnons que cette approche est orientée vers l'individu et se centre sur la notion de déficit pour catégoriser les difficultés ou les troubles (CSÉ, 2017; Pelgrims, 2011). Elle appréhende les enfants présentant des besoins particuliers en tant qu'individus nécessitant des soins (Morel, 2018). Dans ce contexte où l'approche catégorielle des difficultés des élèves persiste à l'école, cela peut certainement expliquer en partie pourquoi les parents ont tendance à nommer d'emblée une difficulté ou un trouble au lieu de faire part des besoins que rencontrent leurs enfants et, du même coup, des stratégies ou des mesures potentielles à mettre en place pour les soutenir (Bergeron et Prud'homme, 2018; CSÉ, 2017).

En empruntant une voie médicale qui préconise le diagnostic, cela ne serait pas sans conséquence pour les enfants auxquels on apposerait une étiquette de déficit plutôt que de se questionner sur leurs forces ou leurs capacités en présence pour le compenser. Cette idée est d'ailleurs partagée par Gardou (2006) qui soutient que cet étiquetage tend à stigmatiser et à

réduire les enfants aux différences qui les distinguent des autres, sans pour autant s'attarder aux besoins qu'ils expriment. De là, il importe de souligner que les enfants ayant un même diagnostic n'ont pas nécessairement les mêmes besoins, ce qui oblige plutôt une prise en compte de la diversité de leurs caractéristiques afin de leur fournir un accompagnement plus adéquat.

Compte tenu des répercussions possibles d'une approche strictement médicale sur les enfants présentant des besoins particuliers, on peut se demander comment le phénomène de la médicalisation prend forme ou s'articule à l'égard de ces enfants. Au regard des résultats, on remarque que la culture médicale semble s'immiscer de plus en plus dans le milieu scolaire et que les parents seraient fortement incités à consulter avec leur enfant rencontrant des difficultés un professionnel à l'extérieur des murs de l'école (p. ex., orthophoniste, psychologue, médecin). Ainsi, « le personnel enseignant est en quelque sorte dépossédé de son rôle d'expert de l'enseignement » (CSÉ, 2017, p. 25), ce qui aurait pour effet d'annihiler sa légitimité comme intervenant scolaire. Si le personnel scolaire s'engage à délaissier en totalité au milieu médical le rôle d'évaluation et d'intervention des difficultés des élèves, cela peut expliquer en partie pourquoi certains parents interrogés jugent inadéquate la réponse du personnel scolaire aux besoins de leur enfant et vont chercher du soutien à l'extérieur de l'école.

D'ailleurs, si l'expertise du personnel scolaire n'est plus reconnue, il est probable que ce dernier se démobilise et s'engage moins dans la prise en charge des enfants rencontrant une diversité de besoins. Cette démobilisation pourrait être en lien avec la description que font certains parents sondés de leurs relations plus négatives avec le personnel scolaire de même que de communications et de collaborations plus difficiles avec l'école. À l'instar du modèle de Deslandes (1996) relatif à l'engagement parental, si la communication entre les parents et le personnel scolaire qui œuvre auprès de l'enfant demeure laborieuse, il est pensable que l'engagement parental ne soit pas optimal. En effet, les moments d'échanges entre les parents et les intervenants scolaires (p. ex., professionnels, enseignants) contribuent à mieux informer les parents sur la situation de leur enfant, ce qui favoriserait un engagement parental plus efficient (Deslandes, 2005).

Les résultats révèlent également que la majorité des enfants présentent des difficultés d'apprentissage et que les parents cherchent à obtenir de l'aide du personnel enseignant en la matière pour soutenir leur enfant. Ce besoin coïnciderait peut-être avec le sentiment d'incompétence (Asdih,

2012) que vivent certains parents quant au soutien de leur enfant sur le plan scolaire. Même si l'on assiste depuis près de vingt ans à une multiplication d'initiatives visant le développement de pratiques parentales efficaces pour répondre aux divers besoins de la vie de l'enfant (FCPQ, 2012; MEQ, 2003; Myre-Bisaillon et al., 2014), tout porte à croire que les besoins en la matière seraient toujours présents, ce qui devrait inciter les décideurs politiques et les chercheurs à poursuivre leurs efforts pour concevoir des programmes ou encore pour proposer des pistes d'action susceptibles de soutenir les pratiques des parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins.

## CONCLUSION

Le présent texte nous a permis de saisir que l'expérience d'engagement de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins est entre autres traversée par le phénomène de la médicalisation des difficultés et par le constat d'une communication difficile pour certains parents avec les différents intervenants scolaires.

Soulignons que cette étude n'a pas permis de documenter l'expérience d'engagement parental spécifiquement en fonction de l'âge et du sexe de l'enfant ou du parent ni du type de classe dans lequel l'enfant cheminait. Devant ces limites, il serait sans doute judicieux de s'interroger à savoir si l'expérience d'engagement de parents diffère que l'enfant rencontrant une diversité de besoins soit aux niveaux primaire ou secondaire ou encore qu'il soit scolarisé en classe ordinaire ou d'adaptation scolaire et sociale. Qui plus est, il serait opportun de documenter l'expérience d'engagement parental des pères et des mères afin d'examiner s'ils appréhendent pareillement ou non les besoins de leurs enfants en contexte scolaire.

En prospective, il serait pertinent de se pencher sur les perceptions même des enfants rencontrant une diversité de besoins à l'égard du soutien reçu de la part de leurs parents. En d'autres mots, comment expérimentent-ils cet engagement parental? Les enfants et les adolescents appréhendent-ils l'engagement parental de la même façon? Des réponses à ces questions permettraient de mieux aiguiller les parents de même que les différents acteurs scolaires avec lesquels ils collaborent afin de mieux soutenir leur enfant rencontrant une diversité de besoins.



## RÉFÉRENCES

- Arapi, E., Pagé, P. et Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire? : une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88-108. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9457>
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Baker, C. E. (2016). When Daddy Comes to School: Father-School Involvement and Children's Academic and Social Emotional Skills. *Early Child Development and Care*, 188(2), 208-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211118>
- Bergeon-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 15-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, L., Bergeron, G., Rousseau, N. et Michalek, B. (2017). L'expérience scolaire des adolescents dysphasiques : point de vue des jeunes et de leurs parents et pistes d'action. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, exemples et pistes d'action* (p. 83-110). Presses de l'Université du Québec.
- Bigot, R., Croutte, P. et Recours, F. (2010). *Enquêtes en ligne : peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale?* Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC). <https://www.credoc.fr/publications/enquetes-en-ligne-peut-on-extrapoler-les-comportements-et-les-opinions-des-internautes-a-la-population-generale-is-it-possible-to-extrapolate-behaviors-of-internet-users>
- Cappe, É., Stipanovic, A., Rousseau, M., Couture, G. et Rivest, C. (2019). Satisfaction parentale face à un programme de soutien destiné aux parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 46-58. <https://doi.org/10.7202/1066865ar>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/reflexion-devoirs-ecole-primaire50-0467/>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cooper, H., Lindsay, J. et Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Currie, J., Stabile, M. et Jones, L. E. (2014). Do Stimulant Medications Improve Educational and Behavioral Outcomes for Children with ADHD? *Journal of Health Economics*, 37, 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2014.05.002>
- 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. <https://doi.org/10.7202/029698ar>

- Denham, S. et Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343. [https://doi.org/10.1300/J002v34n03\\_06](https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06)
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* [thèse de doctorat inédite, Université Laval. Corpus UL. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/37926>
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 183-205). Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172. <https://doi.org/10.7202/029485ar>
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-école famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92. <https://doi.org/10.7202/1086602ar>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary Level: Examination of the motivations. *The Journal of Education Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32, 4-10. <https://doi.org/10.1037/h0087117>
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Les Éditions Logiques.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections. Dans K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann et F. Lösel (dir.), *Prevention and intervention in childhood and adolescence, 1. Social intervention: Potential and constraints* (p. 121-136). De Gruyter.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4)
- Fédération des comités de parents du Québec [FCPQ] (2012). *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers. Être partie prenante du parcours scolaire de votre enfant*. <http://www.langagequebec.ca/asofiles/FCPQ%20brochure%20FR-2012-web.pdf>
- Fredericks, J. A. et Eccles, J. S. (2002). Children's Competence and Value Beliefs Childhood Adolescence: Growth Trajectories in Two Male-Sex-Typed Domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519>
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 4(22), 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. et Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>

Hill, N. E. et Tyson, F. D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Education Research*, 67(1), 342. <https://doi.org/10.1086/499194>

Hornby, G. et Lafaee, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

Institut national de santé publique du Québec [INSPQ] (2019). *Surveillance du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) au Québec*. Gouvernement du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2535\\_surveillance\\_deficit\\_attention\\_hyperactivite.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2535_surveillance_deficit_attention_hyperactivite.pdf)

Institut de la statistique du Québec [ISQ] (2013). *La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/la-collaboration-parent-ecole-au-primaire-le-point-de-vue-des-parents.pdf>

Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. et Hughes, D. (2008). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>

Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 161-180). Presses de l'Université du Québec.

MacKenzie, M. J., Nicklas, E., Brooks-Gunn, J. et Waldfogel, J. (2015). Spanking and Children's Externalizing Behavior across the First Decade of Life: Evidence for Transactional Processes. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 658-669. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0114-y>

Marshall, I. A. et Jackman, G.-A. (2015). Parental involvement, student active engagement and the "secondary slump" phenomenon—Evidence from a three-year study in a Barbadian secondary school. *International Education Studies*, 8(7), 84–96. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n7p84>

Milot, E., Turcotte, D. et Tétrault, S. (2014). Parentalité et déficience intellectuelle: Enjeux de l'intervention auprès des familles. *Service social*, 60(1):49-71. <https://doi.org/10.7202/1025133ar>

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003). *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans des milieux défavorisés. Le plaisir de lire et d'écrire commence bien avant l'école*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/cahiermiseenoeuvre.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cahiermiseenoeuvre.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique sur la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politique\\_s\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politique_s_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_cempl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_cempl/19-7065.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1944152>
- Morel, S. (2018). Peut-on contrôler la médicalisation de l'échec scolaire : Les logiques sociales d'un processus. *Administration et Éducation*, 157(1), 51-60. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0051>
- Moscarola, J. (2018). Questionnaires et questionnaire en ligne. Dans F. Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 201-217). EMS Editions.
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés: quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95. <https://doi.org/10.7202/1030888ar>
- Olsson, I. et Roll-Pettersson, L. (2012). "No No, You Cannot Say that!" Perceptions and Experiences of Parents of Preschool Children with Intellectual Disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 69-80. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640486>
- Park, S. et Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012>
- Pelgrims, G. (2011). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive: de quoi parle-t-on?* CROTCES.
- Poplin, M. S. (1995). Looking through other lenses and listening to other voices: Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 393-399. <https://doi.org/10.1177/002221949502800702>
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2000). *La relation familiale et résilience*. Éditions l'Harmattan.
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C. et Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 34-59. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3034>
- Rousseau, N., Tétreault, K., Fréchette, S. et Théberge, N. (2012). Mieux faire l'école pour nous aider à voir grand! Le cas des adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans P. Curchod et P.-A. Doudin (dir.), *Les transitions scolaires* (p. 235-258). Presses de l'Université du Québec.
- Semke, C. A. et Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21. [https://r2ed.unl.edu/workingpapers/2011/2011\\_1\\_Semke\\_Sheridan.pdf](https://r2ed.unl.edu/workingpapers/2011/2011_1_Semke_Sheridan.pdf)
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Éditions OCDE.
- Sung won, K. (2017). How and Why Fathers Are Involved in Their Children's Education: Gendered Model of Parents Involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.
- Trépanier, N. (2019). *Des modèles de service d'orthopédagogie*. Éditions JFD.

Wang, C.-C., Liu, K.-S., Cheng, C.-L. et Cheng, Y.-Y. (2013). Comparison of Web-Based Versus Paper-and-Pencil Administration of a Humor Survey. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1007-1011. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.029>

Wang, M. T. et Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. <http://www.jstor.org/stable/24031612>

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

NADIA ROUSSEAU est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de l'Alberta et professeure titulaire au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Elle est directrice du RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité), coresponsable du Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), chercheuse régulière au réseau PÉRISCOPE (Partage éclairé de recherches et d'interventions pour le succès collectif par l'éducation) et à la Chaire – Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Ses recherches portent sur la qualité de l'expérience scolaire et la connaissance de soi d'une diversité d'élèves, la pédagogie inclusive, et les facteurs clés favorisant l'engagement scolaire d'un plus grand nombre de jeunes pour qui l'école représente un défi important. [nadia.rousseau@uqtr.ca](mailto:nadia.rousseau@uqtr.ca)

STÉPHANE THIBODEAU est professeur-chercheur en administration scolaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est chercheur régulier au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Ses travaux de recherche portent sur le comportement organisationnel de différents acteurs du milieu de l'éducation ainsi que sur la formation des maîtres. [stéphane.thibodeau@uqtr.ca](mailto:stéphane.thibodeau@uqtr.ca)

CARL BEAUDOIN est titulaire d'un doctorat en éducation. Il est professeur en psychopédagogie au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses recherches portent sur les stéréotypes de genre, la relation enseignant-élève ainsi que sur le bien-être et la diversité en contexte scolaire. Il est membre du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Il cumule déjà plusieurs articles scientifiques et professionnelles sur le milieu de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. [carl.beaudoin@uqtr.ca](mailto:carl.beaudoin@uqtr.ca)

CORINA BORRI-ANADON est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est directrice du Laboratoire Éducation et Diversité en région (LEDIR, [www.uqtr.ca/ledir](http://www.uqtr.ca/ledir)), membre du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS, [www.lisis.org](http://www.lisis.org)) et de l'équipe de recherche Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDÉÉ, <https://equipe-idee.ca>). Ses travaux interrogent à la fois le champ de l'adaptation scolaire et celui de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique en contexte éducatif en s'intéressant aux enjeux d'inclusion/exclusion dans la mise en œuvre de pratiques d'équité destinées aux élèves issus de l'immigration, racisés ou autochtones et à la formation initiale et continue des acteurs éducatifs à cet égard. [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

SYLVIE OUELLET est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'ensemble de ses intérêts de recherche et de ses écrits professionnels porte sur la relation authentique, le développement de la communication orchestrale et la créativité en éducation. Elle rédige actuellement un essai sur l'héritage de l'humanisme en éducation à partir d'un regard poétique sur la beauté et la sensibilité artistique. [sylvie.ouellet@uqtr.ca](mailto:sylvie.ouellet@uqtr.ca)

NADIA ROUSSEAU holds a doctorate in educational psychology from the University of Alberta and is a full professor in the department of education at the University of Quebec at Trois-Rivières since 1998. She is director of RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité), co-director for Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), regular researcher in PERISCOPE (Partage éclairé de recherches et d'interventions pour le succès collectif par l'éducation) and at the Chair – Quebec Youth Research Network. Her research focuses on the quality of the school experience and the self-knowledge of a diversity of students, inclusive pedagogy, and the key factors favoring the engagement of a greater number of young people for whom school represents a significant challenge. [nadia.rousseau@uqtr.ca](mailto:nadia.rousseau@uqtr.ca)

STÉPHANE THIBODEAU is a professor- researcher in school administration in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. He is a regular researcher at the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) and the Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). His research focuses on the organizational behavior of various actors in the education sector as well as teacher training. [stephane.thibodeau@uqtr.ca](mailto:stephane.thibodeau@uqtr.ca)

CARL BEAUDOIN holds a Ph.D. in Education. He is a professor of Educational Psychology in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). His research focuses on gender stereotypes, the student-teacher relationship as well as well-being and diversity in the school context. He is a member of the Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). He has published several scientific and professional articles on the field of adult education and vocational training. [carl.beaudoin@uqtr.ca](mailto:carl.beaudoin@uqtr.ca)

CORINA BORRI-ANADON is a full professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. She is the director of the Laboratoire Éducation et Diversité en région (LEDIR, [www.uqtr.ca/ledir](http://www.uqtr.ca/ledir)), a member of the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS, [www.lisis.org](http://www.lisis.org)), and a member of the research team Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDÉÉ, <https://equipe-idee.ca>). Her work examines both the field of special education and the consideration of ethnocultural and linguistic diversity in educational contexts by focusing on the issues of inclusion/exclusion in the implementation of equity practices for students of immigrant, racialized, or Indigenous backgrounds and in the initial and ongoing training of educational actors in this regard. [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

SYLVIE OUELLET is an associate professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. Her research interests and professional writings focus on authentic relationships, the development of orchestral communication, and creativity in education. She is currently writing an essay on the legacy of humanism in education from a poetic look at beauty and artistic sensitivity. [sylvie.ouellet@uqtr.ca](mailto:sylvie.ouellet@uqtr.ca)