

# Perceptions des enseignants sur leurs relations avec les parents d'enfants en difficulté de comportement<sup>1</sup>

## Résumé

*Des relations harmonieuses entre l'école et les parents ont un effet positif sur l'évolution de l'enfant à l'école. Ces relations deviennent d'autant plus importantes lorsque l'enfant éprouve des difficultés. Dans ce contexte, cette étude a eu pour objectif d'évaluer les perceptions d'enseignants(es) en regard de leurs relations avec les parents d'élèves ayant des difficultés graves de comportement. Cent cinquante-sept enseignants ont répondu à un questionnaire. Près des deux tiers d'entre eux estiment avoir dans leur classe un ou plusieurs élèves en difficulté grave de comportement. Les résultats indiquent que les enseignants(es) communiquent avec les parents d'enfants en difficulté de comportement surtout au sujet des comportements déviants, des devoirs ou des leçons mal faits et des forces et des progrès des élèves. Les enseignants(es) estiment que ce sont surtout eux qui initient les communications avec les parents. Les résultats de cette étude révèlent les diverses perceptions des enseignants(es) sur la nature de leurs communications avec les parents d'élèves en difficulté de comportement: niveau de satisfaction, craintes, effets perçus des communications.*

## Abstract

*Harmonious parent-school relations have a positive effect on children's development at school. These relations are all the more important when children experience difficulties. In that context, the aim of this study was to assess teacher's perceptions of their relationships with the parents of children having serious behavioural problems. To that end, one hundred and*

*fifty seven teachers were asked to fill out a questionnaire. One-third reported having at least one child with serious behavioral problems in their class. Results indicated that teachers communicated with parents of problem children mainly to discuss deviant behaviors, unsatisfactory work, and the strengths and progress of children. Teachers felt that such communication was mainly initiated by them. Results of the study revealed the various perceptions that teachers had of their relationships with parents of problem students: level of satisfaction, fears, perceived effect of communication.*

Il est maintenant bien établi que la communication et la collaboration entre les parents et les enseignants(es) présentent de nombreux avantages pour l'enfant autant au point de vue scolaire que social ( Becher-Mc Shane, 1984; Chapman & Heward, 1982). De plus, ces interactions sont aussi profitables pour le parent lui-même que pour l'enseignant (Shea & Bauer, 1985). En effet, dans ces contacts, le parent trouve du support alors que l'enseignant peut mieux comprendre l'élève, partager avec le parent les responsabilités éducatives, multiplier, par l'intermédiaire de la famille, les occasions d'apprentissage pour l'enfant et établir une relation positive (Shea & Bauer, 1985).

Plusieurs chercheurs (Becker & Epstein, 1982; Epstein, 1986; Epstein & Becker, 1982; Lucas & Lusthaus, 1977) ont évalué les perceptions des parents ou des enseignants dans leurs contacts réciproques. Les résultats de ces recherches soulèvent les points positifs et négatifs rattachés à ces communications. Ainsi, Epstein et Becker (1982) soulignent que si certains enseignants sont très positifs en regard de l'implication des parents; d'autres, par contre, ont peu d'attentes envers la communication et le travail avec les parents. D'autres (Chapman & Heward, 1982 ; Shuck, Ulsh & Platt, 1983; Dean, 1987 ) ont mis en place des programmes ou ont élaboré des recommandations qui visent à maximiser l'implication du parent à l'école ou dans l'éducation de son enfant. Les parents sont impliqués à divers niveaux par exemple dans des programmes de lecture (Shuck, Ulsh & Platt, 1983; Vulelich, 1984), dans les devoirs ou les leçons (Otto, 1985; Pietrons & Cambier, 1986; Walberg, Paschal & Weinstein, 1985), etc. Ces programmes génèrent habituellement une amélioration du rendement ou du comportement des élèves.

Aux Etats-Unis, des mesures légales (PL 94-142) obligent les intervenants à impliquer les parents dans le plan d'intervention personnalisé. Au Québec, récemment la loi 107 (loi sur l'instruction publique, 1988) prévoyait l'implication des parents dans un tel plan (article 47). Plusieurs recherches ou enquêtes ont d'ailleurs analysé les perceptions et les modes d'implication des parents dans la planification des interventions ou dans le processus même de l'intégration (Lusthaus, Lusthaus & Gibbs, 1981; Mylnek, Hannah & Hamlin,

1982). Cependant, on connaît peu les perceptions des enseignants sur leurs communications avec les parents d'enfants en difficulté et plus particulièrement la perception qu'ils ont de leurs interactions avec les parents d'enfants en difficulté de comportement. Pourtant, face à ces élèves, la concertation des intervenants et la collaboration avec les parents sont reconnus par la plupart des éducateurs comme des facteurs de succès de l'intervention (Shea & Bauer, 1985). Cette recherche a donc pour objectif d'évaluer les perceptions d'enseignants sur leurs communications avec les parents d'enfants en difficulté de comportement. Les résultats présentés ici font partie d'une enquête plus vaste sur les communications entre les parents et les enseignants(es). Ils abordent le volet portant sur les perceptions qu'ont les enseignants de leurs relations avec les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs.

### Méthodologie

#### *Les répondants*

Les répondants sont au nombre de 157. Ils sont tous enseignants(es) au primaire. Ils proviennent de 13 écoles différentes. Ces écoles sont situées dans quatre commissions scolaires de la région métropolitaine. Le ratio moyen maître-élèves est de 24,5 enfants par classe et le nombre moyen d'années de scolarité de ce groupe d'enseignants (es) est de 17,8. Une section du questionnaire a permis d'obtenir divers renseignements sur leurs caractéristiques. Le tableau 1 présente ces caractéristiques.

La lecture de ce tableau permet de constater que les répondants sont en majorité des femmes et que leur champ de spécialisation à l'université, pour plus de la moitié de ces répondants est le préscolaire-primaire.

#### *L'instrument*

L'instrument utilisé ici est un questionnaire élaboré à partir d'une recension des écrits et de groupes d'entrevues ouvertes et semi-structurées auprès d'enseignants(es) rencontrés(es) individuellement. Une version préliminaire du questionnaire a d'abord été administrée à un groupe de quinze enseignants(es). Cette étape a permis d'y apporter des modifications mineures. Quatre sections de l'instrument et deux questions complémentaires permettent d'évaluer les perceptions des enseignants(es) quant à leurs communications avec les parents d'enfants en difficulté de comportement.

La première section du questionnaire présente 14 contextes possibles de communication entre les enseignants(es) et parents d'élèves en difficulté de comportement. L'enseignant(e) doit alors indiquer, sur une échelle en cinq

**Tableau 1**  
*Caractéristiques des répondants*

<i>Caractéristiques</i>	<i>Pourcentage des répondants</i>
<b>Niveau enseigné</b>	
Maternelle	09,9 %
Première année	15,5 %
Deuxième année	14,8 %
Troisième année	09,9 %
Quatrième année	08,5 %
Cinquième année	14,8 %
Sixième année	14,1 %
Classe spéciale	09,9 %
Autres	02,8 %
<b>Sexe</b>	
Féminin	92,3 %
Masculin	07,7 %
<b>Spécialisation à l'université</b>	
Préscolaire - élémentaire	56,7 %
Orthopédagogie ou adaptation scolaire	16,6 %
Autre (principalement brevet A)	15,0 %
Autre baccalauréat	09,4 %
Secondaire	02,4 %

points (1: non jamais; 2: une ou deux fois environ; 3: trois ou quatre fois environ; 4: cinq ou six fois environ; 5: sept fois et plus), le nombre de communications qu'il (elle) a eues spécifiquement avec les parents d'élèves en difficulté de comportement, et ce, depuis le début de l'année scolaire. Les types de communication retenus sont les appels téléphoniques, les communications écrites et les rencontres. Les communications écrites comprennent les messages acheminés aux parents via les billets ou lettres personnelles, la feuille de route, les avis de comportement ou de suspension. Ces communications écrites excluent les commentaires dans le bulletin, la simple signature des travaux de l'enfant par le parent et les remarques habituelles liées aux corrections des travaux de l'enfant. Suite à l'évaluation de la fréquence de ces communications, l'enseignant(e) estime sur une échelle en quatre points (1: très rarement; 2: quelquefois, 3: souvent et 4: très souvent) l'utilité de ces

communications à divers niveaux tels par exemple l'amélioration du rendement scolaire de l'enfant.

Une deuxième section concerne les communications des parents envers les enseignants(es). Là aussi, l'enseignant(e) doit indiquer à quelle fréquence et dans quelles situations les parents d'élèves en difficulté de comportement communiquent avec lui (elle). La fréquence est mesurée sur une échelle en 4 points allant de très rarement à très souvent. Ensuite, l'enseignant(e) évalue globalement le degré de satisfaction que lui apportent ces échanges.

Une troisième section évalue jusqu'à quel point l'enseignant(e) a tendance à discuter avec d'autres collègues ou spécialistes (collègues enseignants(es), directeur(trice) de l'école, travailleur social, psycho-éducateur ou psychologue) des problèmes de communication qu'il rencontre avec les parents d'élèves et quel est son degré de satisfaction par rapport à ses contacts avec les parents. Finalement, une quatrième section du questionnaire permet d'estimer les perceptions du répondant par rapport au recours à des ressources appropriées face à des difficultés précises qu'un parent peut avoir avec son enfant.

L'instrument recueille de plus, à l'aide de deux questions complémentaires, des informations qualitatives évaluant dans quelle mesure (à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points: très peu, un peu, moyennement, assez et beaucoup) l'enseignant(e) aime communiquer, d'une part, avec l'ensemble des parents et, d'autre part, avec les parents d'élèves en difficulté de comportement.

#### *Déroulement de l'étude*

Les questionnaires ont été distribués par des expérimentateurs aux enseignants(es) des 13 écoles qui voulaient bien collaborer à la recherche. Leur taux de participation fut de 69%. Un délai d'environ deux semaines fut accordé aux répondants pour compléter le questionnaire. Par la suite, le questionnaire fut remis de manière anonyme dans une enveloppe scellée, recueillie par les expérimentateurs.

Le répondant complète ainsi l'instrument. Dans un premier temps, il indique ses caractéristiques personnelles (années de scolarité, sexe, etc.) sur une courte fiche signalétique incluse dans le questionnaire. Par la suite, il note si dans sa classe, il y a oui ou non des élèves en difficulté grave de comportement. Si la réponse est affirmative, il mentionne à combien d'élèves il estime le nombre de ces enfants. Il ne s'agit pas ici nécessairement d'enfants qui ont

été évalués par des spécialistes car ce qui nous intéresse ici est de savoir à partir du moment où un enseignant(e) considère personnellement des enfants en difficulté de comportement, comment il (elle) perçoit ses relations avec les parents de ces élèves. Bien sûr, il est fort probable que les critères qui font qu'un enseignant(e) juge un élève en difficulté de comportement varient sensiblement d'un enseignant(e) à l'autre. Notons cependant ici que le jugement des éducateurs est utilisé depuis fort longtemps (Wickman, 1928, in Rogolsky, 1968-69) pour identifier des enfants en difficulté de comportement. De plus, dans l'évaluation du projet Head Start, Cunnigham *et al.* (1981) mettant en relation des observations et les jugements des enseignants, estiment que l'évaluation faite par des enseignants est une composante extrêmement importante du dépistage des problèmes de comportement.

Parmi les 157 enseignants(es), 33,6% estiment n'avoir aucun enfant en difficulté de comportement dans leur classe; 43,4% jugent avoir entre un et trois élèves en difficulté de comportement; 13,8 entre quatre et six enfants, 4,6% entre sept et neuf et 1,3% estiment que dix enfants et plus présentent des problèmes de comportement. Enfin, pour 3,3% des répondants, tous les enfants de leur classe présentent de tels problèmes puisqu'ils enseignent dans une classe spéciale. Seuls ces enseignants(tes) ayant des enfants en difficulté de comportement ont répondu à l'ensemble du questionnaire alors que le groupe au complet n'a répondu qu'à la fiche signalétique, à la question sur les perceptions du répondant par rapport au recours à des ressources appropriées et aux deux items complémentaires évaluant dans quelle mesure l'enseignant(e) aime communiquer, d'une part, avec l'ensemble des parents et, d'autre part avec les parents d'élèves en difficulté.

### **Résultats<sup>2</sup>**

#### *Les communications des enseignants(es) envers les parents ayant des enfants en difficulté de comportement*

La première section a pour objectif de décrire la nature, l'estimé de fréquence et les perceptions des enseignants(es) sur les communications qu'ils entretiennent avec les parents d'élèves en difficulté de comportement. Les premières questions de cette section concernent la description et l'évaluation des communications par téléphone ou par écrit avec les parents d'enfants en difficultés de comportement (ces communications doivent exclure celles qui sont faites par l'intermédiaire du bulletin). L'enseignant(e) indique selon une échelle variant entre 1 et 5, (1: non jamais; 2: une ou deux fois environ; 3: trois ou quatre fois environ; 4: cinq ou six fois environ; 5: sept fois et plus) l'estimé de la fréquence de ses communications avec les parents. Le tableau 2 présente les moyennes obtenues aux différents items en fonction de l'échelle de Likert utilisée.

**Tableau 2**  
*Estimé de la fréquence de diverses communications avec les parents*

<i>Description de l'objet de la communication</i>	<i>Moyenne</i>
Pour les rencontrer personnellement afin de discuter avec eux de problèmes spécifiques à leur enfant (mis à part les rencontres pour la remise des bulletins)	2,78
Pour leur faire part des difficultés de leur enfant en français ou en mathématiques	2,72
Pour leur donner des moyens pour aider leur enfant en français ou en mathématiques	2,52
Pour leur faire part des forces ou progrès de leur enfant en français ou en mathématiques	2,54
Pour leur faire part des comportements inadmissibles de leur enfant en classe (agressivité, retard, refus de travailler, vol, désorganisation du groupe, absence non motivée, non respect des règles établies, passivité extrême ou repli sur lui-même)	3,28
Pour leur donner des moyens pour aider leur enfant à améliorer leurs comportements en classe	2,67
Pour leur faire part des forces ou des progrès de leur enfant au niveau de ses comportements en classe (ponctualité, coopération, rapport positif avec les autres enfants, respect des règles établies)	2,95
Pour leur faire part des devoirs et leçons mal faits ou non faits	3,10
Pour leur donner des moyens pour aider leur enfant à faire ses devoirs et leçons à la maison.	2,44
Pour leur faire part des devoirs et leçons bien faits ou mieux faits qu'auparavant	2,37
Pour leur faire part du travail supplémentaire que l'enfant doit faire à la maison	2,58
Pour avoir leur avis ou des informations sur leur enfant	2,62
Pour avoir leur avis ou des informations sur leur enfant (ex.: son comportement à la maison, son état de santé, ses résultats scolaires)	2,62
Pour leur donner des informations sur le travail des personnes ressources (ex.: professeur de soutien, orthopédagogue, travailleur social) qui aident ou pourraient aider leur enfant	2,21
Pour leur faire part de la possibilité de mettre leur enfant en classe spéciale ou de le changer d'école	1,52

La lecture de ce tableau permet de constater que les énoncés qui obtiennent les scores les plus élevés sont la transmission d'informations sur les comportements inadmissibles en classe (3,28), les informations sur les devoirs mal faits ou non faits (3,10) ou sur les forces et les progrès (2,95) Parmi les items obtenant les cotes les plus basses, on note les informations sur les possibilités de placement en classe spéciale (1,52) ou la transmission d'informations sur le travail des spécialistes qui aident ou pourraient aider l'enfant (2,21).

Par la suite les enseignants(es) estiment l'utilité de l'ensemble de ces communications avec les parents. Pour ce faire, ils (elles) utilisent une échelle en cinq points: très peu, un peu, moyennement, assez et beaucoup. Le tableau 3 présente les moyennes obtenues à l'aide de cette échelle.

**Tableau 3**

*Opinion des enseignants(es) sur l'utilité de leurs communications avec les parents*

<i>Type d'aide apportée par la communication</i>	<i>Moyenne</i>
Permettre de mieux connaître les besoins et opinions de ces parents	2,80
Contribuer à améliorer le rendement scolaire de l'enfant	2,90
Contribuer à améliorer la conduite de l'enfant en classe	2,39
Contribuer à améliorer la relation de l'enseignant(e) avec l'enfant	2,57
Aider le parent à mieux comprendre ce que vit son enfant à l'école	2,59

Les données de ce tableau indiquent que les enseignants(es) estiment que leurs communications avec les parents leur permettent d'abord de contribuer à améliorer le rendement scolaire de l'enfant (2,90) et de mieux connaître les besoins et opinions de ces parents (2,80).

*Communications des parents envers les enseignants(es)*

La deuxième section concerne les communications des parents envers les enseignants(es). Dans un premier temps, les répondants estiment la fréquence de diverses communications des parents à leur endroit. Là encore, une échelle de Likert permet d'évaluer leur opinion. Dans cette échelle, 1 correspond à très rarement; 2 à quelquefois; 3 à souvent et 4 à très souvent. Le tableau 4 présente les résultats obtenus à cette question.

Les données de ce tableau indiquent que les parents semblent peu communiquer avec les enseignants(es). En effet, toutes les moyennes obtenues sont inférieures à 2.



**Tableau 4**  
*Estimé de la fréquence des communications des parents envers les enseignants(es)*

<i>Type de communication</i>	<i>Pourcentage des enseignants(es)</i>		<i>Moyenne ne s'applique pas</i>
	<i>très rarement et quelquefois</i>	<i>souvent et très souvent</i>	
Pour expliquer les absences de l'enfant	75,9	24,1	1,88
Expliquer les retards	76,7	23,3	1,81
La conduite de l'enfant	79,6	20,4	1,89
Les difficultés de l'enfant en français ou en mathématiques	85,2	14,8	1,80
Les difficultés de leur enfant dans les devoirs et les leçons	86,4	13,5	1,70
Le manque de motivation vis-à-vis l'école	89,9	10,1	1,62
Les punitions données à l'enfant à l'école	82,7	17,3	1,70

Par la suite, les répondants indiquent leur opinion sur l'utilité de ces communications. Le tableau 5 indique les résultats obtenus.

**Tableau 5**  
*Impressions des enseignants(es) sur les communications émises par les parents*

<i>Impression</i>	<i>Pourcentage des enseignants(es)</i>		<i>Moyenne ne s'applique pas</i>
	<i>très rarement et quelquefois</i>	<i>souvent et très souvent</i>	
D'avoir assez d'informations sur la famille pour aider l'enfant	65,6	34,2	2,23
D'avoir les compétences nécessaires pour que les communications soient aidantes pour les parents	57,6	42,4	2,43
D'être à l'écoute des opinions des parents sur certaines situations ou comportements de leur enfant	24,7	75,3	2,94
Que les parents sont en accord avec les commentaires et les recommandations	19,8	80,2	3,00
Que les parents mettent en pratique les recommandations pour soutenir le cheminement scolaire de leur enfant	60,2	39,8	2,34

Dans leurs communications avec les parents, les enseignants(es) ont l'impression dans une proportion de 80,2% que les parents sont souvent et très souvent d'accord avec les commentaires et les recommandations des enseignants(es). De plus, les enseignants(es) ont l'impression d'être à l'écoute des opinions des parents sur certaines situations ou comportements de leur enfant (75,3%). Cependant, ils n'ont pas l'impression (65,6%) d'avoir assez d'informations pour aider la famille et estiment (60,2%) que les parents mettent peu en pratique les recommandations qui leur sont faites pour soutenir le cheminement scolaire de leur enfant. Enfin, 57,6% des répondants croient avoir les compétences nécessaires pour aider les parents.

#### *Evaluation de la satisfaction générale*

Une question avait pour objectif de cerner le degré de satisfaction des enseignants(es) en regard de ces relations avec les parents d'enfants en difficulté. Cette question est ainsi formulée: "Dans l'ensemble, les relations que vous avez eues avec les parents d'enfants en difficulté de comportement sont...". Une échelle de Likert en 5 points permet aux répondants d'exprimer leur opinion. Les résultats suivants sont obtenus: 4,1% indiquent avoir des relations très insatisfaisantes, 11,2% insatisfaisantes; 23,5% des relations ni insatisfaisantes, ni satisfaisantes; 58,2% satisfaisantes et 3,1% très satisfaisantes.

#### *Problèmes de communication avec les parents*

Une question a trait aux personnes avec qui l'enseignant(e) entre en contact lorsqu'il (elle) rencontre des problèmes de communication avec les parents. Le tableau 6 présente la distribution des réponses obtenues.

**Tableau 6**

***Personnes avec qui l'enseignant(e) entre en contact lorsqu'il éprouve des difficultés de communication avec un parent.***

<i>Personnes</i>	<i>Très rarement ou quelquefois</i>	<i>Souvent ou très souvent</i>	<i>Ne s'applique pas</i>
Le directeur	20,4	79,0	0,7
Autres enseignants(es)	58,2	40,4	1,4
Travailleur social	59,5	27,0	13,5
Psycho-éducateur	54,6	36,2	9,2
Psychologue	59,9	31,3	8,2

La lecture de ce tableau indique que les enseignants(es) ont surtout tendance à parler de leurs problèmes avec la direction.

*Références à des ressources*

Un ensemble de questions vise à mettre en évidence le degré de connaissance de l'enseignant (e) concernant le type de références à donner aux parents sur des ressources appropriées reliées à des difficultés particulières. La majorité des enseignants(es) répondent à ces questions par l'affirmative. Voici les difficultés mentionnées et les pourcentages des enseignants qui indiquent connaître des ressources pour aider les parents à faire face à ces problèmes: 1) difficultés du parent à suivre le cheminement scolaire de son enfant (par exemple, surveiller les devoirs) 68,2% des enseignants répondent par l'affirmative; 2) difficultés du parent à aider son enfant sans les devoirs et les leçons; 64,7% des enseignants répondent par l'affirmative 3) difficultés à contrôler les comportements de son enfant à la maison , 86,8% des enseignants répondent par l'affirmative 4) difficultés à satisfaire les besoins de base de l'enfant, 84,3% des enseignants répondent par l'affirmative 5) les difficultés pour le parent à ne pas recourir à la contrainte physique (fessée, gifles) lorsque l'enfant se comporte mal, 85,9% des enseignants répondent par l'affirmative.

*Intérêt pour les communications avec les parents*

Cette partie du questionnaire se termine par deux items complémentaires ayant pour thème le degré d'intérêt qu'éprouvent les enseignants(es) dans leurs communications avec les parents dans l'ensemble et avec les parents d'élèves en difficulté de comportement. Face à l'ensemble des parents, 2,6% des enseignants aiment très peu ou un peu communiquer; 17,4% aiment moyennement cela et 78,7% apprécient assez ou beaucoup ces interactions avec les parents. Cette question ne s'applique pas pour 1,3% des répondants. Face au groupe de parents ayant des enfants en difficulté, les pourcentages suivants sont obtenus: 16,6% aiment peu ou très peu cela; 25,8% moyennement cela et 56,3% aiment assez ou beaucoup communiquer. Cette question ne s'applique pas pour 1,3% des répondants. Les commentaires émis suite à ces deux questions indiquent que le biais de la désirabilité sociale a sans doute influencé les pourcentages de réponses émises au sujet de la communication avec les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement. Cependant, ces commentaires incluent un matériel qualitatif qu'il est important de rapporter ici.

A la première question soit celle portant sur l'intérêt face aux communications pour l'ensemble des parents, 41 enseignants(es) ont émis des commentaires. Parmi ces divers commentaires, 12% d'entre eux se révèlent négatifs, les autres étant soit positifs ou neutres. Voici quelques exemples des commentaires positifs recueillis:

"C'est essentiel: l'enfant doit être compris dans tout son environnement scolaire- familial -social

J'aime établir un contact dès le début de l'année avec les parents et garder ce contact... les mettre en confiance, me faire connaître, faire en sorte que nous devenions des partenaires dans l'éducation de leur enfant, des complices.

J'aime beaucoup communiquer avec les parents. Cela m'aide à comprendre davantage mes élèves. La majorité des rencontres ou des appels téléphoniques se sont avérés profitables tant pour les enfants que pour moi-même.

C'est aidant pour l'enfant. En même temps, j'améliore ma relation avec l'enfant.

Cela me permet d'établir un contact plus personnel pour de l'aide dans la classe, résoudre un petit problème."

Il y a eu cependant quelques commentaires négatifs. En voici quelques exemples:

"Beaucoup de problèmes et notre temps est limité avec un gros groupe d'élèves.

Quand j'ai le temps sur mes heures de travail j'aime ça. Mais quand je suis obligée de faire des téléphones le soir et que j'ai ma besogne, cela me déplaît beaucoup mais je le fais quand même pour l'enfant."

Cependant, lorsqu'il s'agit des commentaires au sujet des communications avec les parents d'élèves en difficulté, bien qu'un nombre similaire (N=43) d'enseignants aient émis des commentaires, le portrait de la situation est tout autre. Des commentaires recueillis, 69,7% se révèlent négatifs, seulement 5 sont positifs, les autres sont mitigés ou encore neutres. Plusieurs de ces commentaires révèlent que des enseignants(es) considèrent les parents "démunis" ou impuissants face au problème de leur enfant. Voici quelques exemples de commentaires en ce sens:

"C'est le seul moyen d'arriver à quelque chose. Cependant, il y a de grandes difficultés lorsque le parent est aussi carencé que l'enfant. L'école n'offre pas de service... elle diagnostique.

C'est ardu, quand tu ressens que la mère est seule et que tu la sens démunie dans tous les domaines. Elle est consciente de la situation. Présentement, je fais tout ce que je peux pour lui. Je lui donne l'amour et l'attention dont il a besoin. Au point de vue académique, je lui demande ce qu'il peut m'offrir en l'acceptant tel qu'il est.

Approche difficile, parce que parfois les parents éprouvent aussi des difficultés avec ces enfants à la maison.

J'ai souvent l'impression de travailler seule ou de devoir remplir le rôle de mère, de prof.

Plusieurs parents sont tellement dépourvus qu'ils sont incapables de résoudre le problème. On s'arrange alors seul."

Parmi ces commentaires, 12% font état de l'agressivité ressentie par les enseignants(es). Voici quelques exemples des propos recueillis:

"J'ai peur souvent que l'enfant en subisse les conséquences (ex. un enfant battu à la maison).

Il est important mais beaucoup plus difficile de rencontrer les parents d'élèves en difficulté de comportement car ceux-ci ont des réactions négatives et même agressives envers l'enseignant(e). Il faut beaucoup de doigté.

Si le parent est agressif ou dangereux, je communique moins souvent et avec un peu de réticence. A ce moment, j'essaie de communiquer par écrit."

### **Interprétation des résultats**

Cette recherche présente les perceptions des enseignants(es) face à leurs communications avec les parents d'élèves en difficulté de comportement. Un premier élément ressort des données recueillies. Les enseignants(es) perçoivent que leurs communications avec les parents vont surtout dans un même sens, c'est-à-dire d'eux vers les parents. Les répondants perçoivent que les parents initient peu de communications envers eux. Le principal motif qui les incite à ce faire concerne les présences ou les absences de leur enfant à l'école.

On constate également que même si les enseignants(es) (78,5%) estiment que les parents sont d'accord avec leurs recommandations, la majorité d'entre eux(elles), soit 58,4%, croient qu'elles ne sont pas mises en application. Parallèlement à ces données, 55,8% des enseignants(es) n'estiment pas avoir les compétences nécessaires pour que leurs communications soient aidantes pour les parents. N'y aurait-il pas ici différentes données à mettre en relation? Si les recommandations ne sont pas mises en application, est-ce parce qu'elles ne sont pas adaptées à la réalité vécue par ces parents ou encore est-ce parce que leur transmission n'est pas faite dans un contexte qui puisse être suffisamment concret pour le parent? On peut également s'interroger sur deux autres questions à savoir: la formation accordée aux enseignants(es) pour travailler avec les parents et leur rôle exact devant un élève présentant des difficultés graves de comportement. L'enseignant(e) doit-il (elle) toujours s'impliquer lui-même (elle-même) auprès du parent ou cette fonction ne doit elle pas être confiée à l'occasion à d'autres spécialistes disposant de plus de ressources pour aider la famille. Ce point devient d'autant plus important que près de 65% des enseignants(es) estiment ne pas avoir assez d'informations sur la famille pour que leurs communications soient vraiment aidantes pour l'enfant.

Il est surprenant de constater qu'une très forte proportion des enseignants(es) se sentent en mesure de suggérer des ressources aux parents qui éprouvent des difficultés avec les comportements de leur enfant, des difficultés à assumer les besoins de base ou des difficultés à ne pas recourir à la contrainte physique, alors qu'une proportion moindre estiment être capable d'aider le parent qui a de la difficulté à suivre le cheminement scolaire de son enfant ou à l'aider dans ses devoirs et leçons. Pourtant, il s'agit là de tâches directement reliées à la profession d'enseignant. Cette situation est pour le moins troublante, car cela pourrait-il laisser sous-entendre que les enseignants(es) ne se perçoivent pas comme une personne-ressource dans un domaine qui est relié à leur profession? Des éléments de désirabilité sociale ont-ils joué dans le fait qu'ils se sentent en mesure de référer pour des problèmes extérieurs à l'école? Des éléments de réalité, de familiarité avec une situation peuvent-ils expliquer le fait qu'ils se jugent moins bon à servir de ressources dans un domaine qui est pourtant le leur?

Paradoxalement, on constate que 58,2% jugent les communications avec les parents d'enfants en difficulté de comportement satisfaisantes et 3,1% très satisfaisantes. Nous croyons ici que la "désirabilité sociale" a peut-être influencé le taux de réponses des répondants puisque 23,5% ont émis la réponse ni insatisfaisantes, ni satisfaisantes. . . . Cette désirabilité sociale ressort quand on met en relation les réponses obtenues aux échelles de Likert et la nature des commentaires formulés librement. C'est d'ailleurs ce matériel

qui nous paraît présenter, ici, le plus d'intérêt dans la compréhension des relations vécues entre les parents qui ont des enfants en difficulté de comportement et les enseignants(es). Les commentaires révèlent que les enseignants(es) perçoivent souvent les parents comme démunis et dans quelques cas agressifs. Face à ces données, on peut alors s'interroger sur les éléments suivants: Jusqu'à quel point cette perception des parents permet-elle à l'enseignant(e) de croire qu'il (elle) peut trouver des solutions avec des parents qu'il (elle) juge au point de départ démunis? Ne serait-on pas en présence d'un certain effet pygmalion? Jusqu'à quel point ces perceptions entravent-elles la mise en place de solutions concrètes graduées, qu'on évaluera et rajustera progressivement?

L'ensemble des perceptions de enseignants(es) donne-t-il lieu à des échanges, à des processus de solution de problèmes ou démissionne-t-on face aux difficultés en se disant que de toute façon les parents sont démunis? Les craintes des enseignants(es) (en particulier celles liées à l'agressivité) sont-elles abordées, en respectant bien sûr l'éthique, dans des discussions avec la direction ou entre collègues? Ce thème de la communication avec le parent qui a un enfant en difficulté de comportement est-il abordé concrètement dans les cours de formation des maîtres? Compte tenu des effets positifs liés à communication avec les parents (Shea & Bauer, 1985; Shuck, Ulsh & Platt, 1983; Vulelich, 1984) donne-t-on aux futurs enseignants(es) des ressources, des moyens pour réagir adéquatement dans des situations plus difficiles? Voilà autant de pistes de réflexion que semblent suggérer les résultats de cette étude.

#### NOTES INFRO-PAGINALES

<sup>1</sup>Cette recherche a été rendue possible grâce à des subventions du FCAR (EQ-3461) et du CRSR (410-86-0843).

<sup>2</sup>Nous remercions Catherine Doré et Jean Thompson pour leur collaboration à l'entrée des données.

## RÉFÉRENCES

- Assemblée nationale. (1988). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Editeur officiel.
- Becher-McShane, R. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. Washington: National Institute of Education. ERIC ED 247 032.
- Becker, H.J. et Epstein, J.L. (1982). Parent involvement: A Survey of Teacher Practices. *The Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Chapman, J. E. & Heward, W.L. (1982). Improving Parent-Teacher Communication Through Recorded Telephone Messages. *Exceptional Children*, 49, 79-82.
- Cunningham, J.G. (1981). *Behavioral/emotional screening of head start children*. Paper presented at the Biennial Meeting for Research in Child Development.
- Dean, C. (1987). *Becoming part of your child's school*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parents involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 227-294.
- Epstein, J.L. & Becker, H.J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103-113.
- Lucas, B.G. & Lusthaus, C. (1977). Do schools reach out to parents? *Mc Gill Journal of Education*, 12, 253-260.
- Lusthaus, C.S., Lusthaus, E.W. & Gibbs, H. (1981). Parents' role in the decision process. *Exceptional Children*, 48, 256-257.
- Mylnek, S. , Hannah, M.E. & Hamlin, M.A. (1982). Mainstreaming: Parental perceptions. *Psychology in the Schools*, 19, 354-359.
- Otto, W. (1985). Homework: A meta-analysis. *Journal of Reading*, 28, 764-766.
- Pietrons, Y. & Cambier, A. (1986). Les devoirs, lieu de rencontre entre l'école et les parents? *Revue belge de Psychologie et de Pédagogie*, 48, 49-64.
- Rogolsky, M.M. (1968-69). Screening kindergarden children: A review and recommendations. *Journal of School Psychology*, 7, 18-27.
- Shea, T.M. & Bauer, A.M. (1985). *Parents and teachers of exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Shuck, A., Ulsh, F. & Platt, J.S. (1983). Parents encourage pupils (PEP); An innercity parent involvement reading project. *The Reading Teacher*, 36, 524-528.
- Vulelich, C. (1984). Parents' role in the reading process: A review of practical suggestions and ways to communicate with parents. *The Reading Teacher*, 37, 472-477.
- Walberg, H.J., Paschal, R.A. & Weinstein, T. (1985). Homeworks's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42, 76-79.



**Georgette Goupil** détient un doctorat en orthopédagogie de l'Université de Montréal. Elle est professeure au département de psychologie de l'UQAM. Elle s'intéresse surtout à l'intégration des enfants en difficulté dans les classes ordinaires.

**Michelle Comeau** détient un doctorat en psycho-pédagogie de l'Université Laval. Elle est professeure titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Elle a surtout réalisé des travaux de recherche sur l'intégration des enfants en difficulté de comportement.

**Nicole Pilon** détient une maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle travaille en recherche dans le domaine de la psychologie, de l'éducation et de la famille. Elle enseigne au collège Marie-Victorin.

**Georgette Goupil** holds a Ph.D in remedial education from the University of Montreal. She teaches in the Department of Psychology at the University of Quebec at Montreal. Her main area of interest is the mainstreaming of problem students.

**Michelle Comeau** holds a Ph.D. in educational psychology from Laval University. She is an associate professor in the Department of Educational Psychology and Andragogy at the University of Montreal. Her research work has dealt mainly with the mainstreaming of children with behavioral problems.

**Nicole Pilon** holds an M.Sc. in educational psychology from the University of Quebec at Montreal. She teaches at Collège Marie-Victorin and does research in psychology, education, and family environment.



*Detail of "The Family"*