

LE PLAN D'INTERVENTION INFLUENCE-T-IL L'IMPLICATION DES PARENTS AUPRÈS DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ? ÉTUDE COMPARATIVE SELON LES PERSPECTIVES DES PARENTS

ENKELEDA ARAPI, PHILIPPE TREMBLAY *Université LAVAL*

SERGE J. LARIVÉE *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Le plan d'intervention est un outil pédagogique qui permet de soutenir le cheminement scolaire des élèves en difficulté. La mise en place du plan d'intervention doit, pour être efficace, impliquer les parents. L'objectif de cette recherche est de comparer les formes de l'implication parentale auprès d'élèves du primaire bénéficiant ou non d'un plan d'intervention. Une analyse comparée, quantitative et qualitative est menée sur les dimensions de l'implication parentale et les représentations des parents sur la relation école-famille-communauté auprès de 108 parents de l'élève bénéficiant ou non d'un plan d'intervention. Les résultats indiquent que le plan d'intervention n'apporte pas de différences significatives dans les formes de l'implication des parents auprès de l'élève bénéficiant d'un plan d'intervention.

DOES THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN INFLUENCE PARENT INVOLVEMENT WITH PUPILS EXPERIENCING DIFFICULTIES? A COMPARATIVE STUDY BASED ON PARENTS' PERSPECTIVES

ABSTRACT. The individualized education plan is a pedagogical tool designed to support the educational progress of pupils with difficulties. To be relevant, the implementation of the intervention plan must involve the parents. The objective of this paper is to compare the forms of parental involvement with primary school pupils with and without an intervention plan. A comparative quantitative and qualitative analysis is carried out on the dimensions of parental involvement and parents' perceptions of the school-family-community relationship with 108 parents. The results indicate that the intervention plan does not bring significant differences in the forms of parental implication.

Le plan d'intervention (PI) est un outil mis en œuvre dans de nombreux pays occidentaux pour individualiser l'enseignement et l'apprentissage des élèves ayant des besoins spécifiques (Ni Bhroin et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Rätty et al., 2019). Au Québec, le plan d'intervention est considéré comme un outil pédagogique, de planification et de concertation entre les parents et l'équipe de l'école afin de mieux soutenir l'élève qui n'est pas en mesure de progresser et de réussir à l'intérieur du programme de formation, et dont la situation nécessite la mise en place d'interventions adaptées aux besoins de l'élève (MELS, 2004).

De même, le PI est « une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire donnant des services à un élève handicapé ou en difficulté, et l'élève lui-même [...] afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier » (Poirier et Goupil, 2011, p. 459). Dans cette démarche visant à soutenir la scolarisation des élèves à besoins particuliers, l'implication parentale (IP) est également un facteur important (Goldman et Burke, 2017). Par exemple, Singh et Keese (2020) argumentent que l'implication des parents, parties prenantes clés de l'éducation de leur enfant, est essentielle dans la création et dans la mise en place du plan d'intervention notamment en apportant leur contribution dans la collecte d'informations sur les capacités de l'élève, les intérêts et les difficultés de l'élève, afin de mieux soutenir l'équipe école dans cette démarche. En effet, plusieurs études soulignent l'IP comme un facteur incontournable dans la réussite de l'élève (Castro et al., 2015; Epstein, 2011; Larivée, 2011).

Des décennies de recherches ont démontré que des relations harmonieuses entre l'école et la maison sont importantes pour la réussite scolaire et le développement socio-comportemental des élèves (Castro et al., 2015; Epstein, 2011). Bien que l'IP soit encouragée par la loi (par exemple la Loi sur l'instruction publique, 2020) et qu'elle soit importante pour tous les élèves (par exemple Hill et Tyson, 2009), la majorité des études sur l'IP s'est concentrée sur la population des parents en général, sans porter une attention particulière aux parents des élèves en difficulté (Goldman et Burke, 2017). Il existe peu d'études qui abordent l'IP dans le contexte des élèves bénéficiant d'un plan d'intervention. Pourtant au Québec, plus de 20 % des élèves ont un plan d'intervention actif, alors qu'ils n'étaient que 10 % en 2000 (MEES, 2018). De plus, (Tremblay, 2017) souligne que les élèves « qui quittent l'enseignement primaire avec un plan d'intervention actif se distinguent fortement de la population générale en enseignement secondaire ordinaire » (p. 22), car leur taux de diplomation et de qualification est faible comparativement à la moyenne québécoise.

Pour favoriser la réussite des élèves en difficulté, les textes officiels (par exemple la Loi sur l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2020) et plusieurs recherches (par exemple Goldman et Burke, 2017) stipulent que le plan d'intervention devrait être établi avec l'aide des parents. Cependant, le discours des parents ayant un élève bénéficiant d'un PI semble relever un certain nombre d'obstacles dans la collaboration avec l'école (Zeitlin et Curcic, 2014). Constituant un outil reliant formellement les parents à l'école, l'outil pédagogique du plan d'intervention peut influencer l'implication parentale auprès des élèves en difficulté et leur relation avec l'école. Dès lors, plusieurs questions nous interpellent : 1) Existe-il des différences dans les formes d'IP auprès de l'élève bénéficiant ou non d'un plan d'intervention ? 2) Les représentations sur la relation avec l'école des parents d'élèves bénéficiant d'un plan d'intervention sont-elles différentes des représentations des parents d'élèves ne bénéficiant pas d'un plan d'intervention ? Nous répondrons à ces questions à travers l'analyse des pratiques et des représentations des parents d'élèves du primaire avec et sans plan d'intervention.

LE CADRE CONCEPTUEL ET LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'implication parentale

Le concept de l'implication parentale (IP) se révèle complexe et multidimensionnel pour plusieurs chercheurs (Fantuzzo et al., 2013; Wilder, 2014). Ceci s'explique notamment par la nature des activités, par la variété des personnes impliquées ainsi que des lieux où se déroulent les activités d'IP (Larivée, 2011). Par exemple, les parents peuvent entreprendre, de façon individuelle ou collective, diverses actions en lien avec le cheminement scolaire de leur enfant, et ce, dans plusieurs environnements fréquentés par ce dernier, à l'école, à la maison et dans la communauté. Une synthèse de méta-analyses (Arapi et al., 2018) portant sur l'IP souligne cette complexité en relevant une grande diversité, avec jusqu'à neuf dimensions (communication parent-enfant au sujet de l'école, vérification des devoirs, supervision des devoirs, participation et présence parentale à des activités à l'école, attentes et aspirations en matière d'éducation, communication avec l'école, style parental, attitudes parentales envers l'éducation et supervision à la maison) identifiées par les chercheurs pour construire la variable de l'IP.

Dans le contexte de cette recherche, nous définissons l'implication des parents comme un engagement proactif à travers plusieurs activités et comportements à l'école et à la maison qui visent à promouvoir le développement et l'apprentissage des enfants. L'implication parentale reflète davantage le rôle des parents, les activités parentales et les relations interpersonnelles dans les deux environnements : l'école et la maison (Arapi, 2017). Nous nous sommes inspirés des modèles d'Epstein (2011) et de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) pour définir les formes d'implication des parents dans le contexte de la collaboration école-famille-communauté (ÉFC).

Bien qu'il soit difficile d'obtenir un consensus sur les formes de l'implication parentale, les dimensions introduites par la typologie d'Epstein (2011) demeurent les plus souvent mobilisées dans les études visant la collaboration école-famille-communauté. Le modèle d'Epstein (2011) est basé sur le partage de la responsabilité entre les institutions, sur la coordination, la coopération et la complémentarité de l'école et de la famille ainsi que sur la communication et la collaboration entre les deux institutions. Le modèle d'Epstein, le plus connu et utilisé, reconnaît diverses formes d'implication des parents à l'éducation de leurs enfants à l'école, à la maison ou dans la communauté (Smith et al., 2011) et il permet d'opérationnaliser l'implication parentale à partir de six dimensions : 1) l'exercice du rôle parental, 2) la communication école-famille, 3) le bénévolat à l'école, 4) l'encadrement des travaux à la maison, 5) la prise de décision dans la gestion de l'école et 6) la collaboration avec la communauté. Dans cette recherche, les formes de l'IP sont inspirées principalement du modèle d'Epstein sauf la première dimension, le rôle parental. Le modèle de Hoover-Dempsey et al. (2005) permet de mieux situer le rôle et le sentiment de compétence parentale dans le cadre de leur implication à l'école et à la maison pour soutenir la réussite des

enfants. En effet, selon Hoover-Dempsey et Sandler (1997), la construction du rôle des parents définit les croyances des parents sur ce qu'ils sont censés faire dans l'éducation de leurs enfants, et le sentiment de compétence parentale se concentre sur la mesure dans laquelle les parents croient que, par leur implication, ils peuvent exercer une influence positive sur l'éducation de leurs enfants. C'est notamment la compréhension du rôle parental et le sentiment de compétence parentale qui semblent guider les choix du parent dans son implication à l'école et à la maison et constituent un levier important dans la motivation des parents de s'impliquer auprès de leurs enfants (Poncelet et al., 2019; Hoover-Dempsey et al., 2005). Ces deux modèles sont complémentaires car ils permettent de préciser le rôle et les actions entreprises par le parent afin de soutenir la réussite de leurs enfants. Les dimensions de l'implication de parents, adaptés de la typologie d'Epstein (2001) et de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) sont déclinées en six dimensions explicitées ci-dessous.

Le rôle du parent et leurs compétences font référence à la responsabilité parentale vis-à-vis de l'éducation de l'enfant, ainsi qu'au sentiment d'efficacité personnelle des parents (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). L'IP dans le suivi scolaire de leurs enfants varie en fonction de la compréhension que le parent a de son rôle parental, de son sentiment et de sa connaissance de sa compétence parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Poncelet et al., 2019). Cette dimension influence aussi le soutien apporté par le parent lors des apprentissages à la maison.

Les apprentissages et l'encadrement de l'enfant à la maison renvoient aux activités parentales dont le but est d'encourager, d'écouter, de féliciter et de discuter avec l'enfant, et de superviser et soutenir les leçons et les devoirs à la maison (Epstein, 2011). Selon Hattie (2017), si l'IP aide davantage la réussite (un effet d'ampleur de 0,49) les devoirs à la maison contribuent en revanche peu à la réussite de l'élève (un effet d'ampleur de 0,22). De même, Patall et al. (2008) ont conclu que l'effet global de l'IP sur les devoirs était faible et souvent non-significatif mais qu'il existait des différences associées au niveau scolaire, au type de participation des parents ou à la matière. Or, Castro et al. (2015) constatent que la supervision des activités d'apprentissage à la maison a un effet positif sur la réussite des élèves. Bien que les résultats concernant l'IP dans les devoirs soient mitigés, la manière dont les parents s'impliquent dans le processus des devoirs (par exemple lorsque l'aide aux devoirs par les parents soutient l'autonomie de l'enfant) semble plutôt être le facteur crucial (Boonk et al., 2018). D'autres études rapportent que l'aide aux devoirs peut faciliter la communication entre les parents et les enfants (Hoover-Dempsey et al., 2001) ou entre les parents et les enseignants (Epstein et Van Voorhis, 2001).

La communication entre l'école et la famille (ÉF) se définit par les voies de communication (rencontres, courriels, appels téléphoniques, etc.) qui relient les écoles, les familles et les élèves (Epstein, 2011). Plusieurs chercheurs soulignent des effets positifs de la communication régulière école-famille sur la réussite

scolaire des élèves (Castro et al., 2015; Fantuzzo et al., 2013; McDonall et al., 2012). Jeynes (2018), en s'appuyant sur ses six méta-analyses, argumente que pour que la communication entre les parents et les enseignants ait un impact positif maximal (ses méta-analyses indiquent un effet d'ampleur 0,28), outre que la communication école-famille devrait être guidée par les mêmes objectifs, elle devrait aussi être multidimensionnelle. Cette dimension est influencée par les attentes et les aspirations parentales, le niveau d'éducation des parents, la fréquence de l'invitation par l'enseignant et les difficultés de l'enfant (Fan et Williams, 2010).

Le bénévolat désigne différentes formes de l'IP dans le milieu scolaire afin d'appuyer les objectifs de l'école et l'apprentissage des enfants (Epstein, 2011). Ces pratiques font référence à la participation des parents à l'école et en classe pour aider le personnel scolaire. Selon Fan et Williams (2010), le bénévolat est un type d'IP qui a un effet positif, mais qui n'est pas fortement corrélé avec la réussite ou le progrès scolaires des élèves. Pour Boonk et al., (2018), les avantages de l'IP comme bénévole à l'école ne sont pas clairs. Toutefois, l'implication des parents comme bénévoles, notamment dans les activités dans la classe, constitue une mesure importante du degré de l'implication des parents à l'école (un effet d'ampleur 0,17) (Jeynes, 2018). Une telle implication démontre le soutien des parents vis-à-vis de leur enfant, d'une manière qui peut être facilement perçue à la fois par l'enfant et par l'enseignant, introduisant une possibilité d'interaction supplémentaire entre les parents et les enseignants. Toutefois, inviter les parents dans la classe (ex. apporter de l'aide à l'enseignant pour préparer le matériel) semble être difficile pour plusieurs raisons : manque de temps, crainte de la part des enseignants d'être jugé par les parents, etc. (Arapi, 2017).

La participation à la prise de décision désigne l'IP dans différentes structures organisationnelles de l'école comme la participation des parents dans des associations parents-personnels enseignants, conseils consultatifs ou comités des parents favorisant le leadership et la participation des parents (Epstein, 2011). La participation et la présence des parents à l'école n'ont pas autant d'impact que ce que l'on pourrait croire, voire n'ont aucun impact apparent sur la réussite (Castro et al., 2015). Plus récemment, Gülcan et Duran (2018) soulignent qu'il y a un impact positif de l'IP dans la prise de décision, mais qu'il y a une certaine ambiguïté sur la manière et le niveau d'IP dans ce processus. D'ailleurs, pour Nanhou et al (2013), il semble que les parents s'impliquent davantage dans des activités concernant spécifiquement leur enfant plutôt que dans la collectivité.

La collaboration avec la communauté vise à cibler et à intégrer des ressources et des services de la communauté afin de renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales et favoriser directement ou indirectement l'apprentissage des élèves (Epstein, 2011). Parmi ces pratiques se trouvent la participation des familles aux programmes ou services existant dans leur communauté (sur les plans de la santé, de la culture, des loisirs et du soutien social). Jeynes (2018)

constate qu'il peut être relativement facile d'amener les parents à utiliser les ressources communautaires, si l'enseignant est prêt à leur fournir l'information. Selon le même auteur, par conséquent, les écoles devront prendre des mesures plus adéquates pour montrer à la communauté qu'il est dans son intérêt de s'impliquer plus directement dans l'éducation. Lorsque cette action est entreprise, les résultats des méta-analyses indiquent que les résultats sont positifs (un effet d'ampleur 0,28) (Jeynes, 2018).

Nous venons de présenter les dimensions de l'implication des parents, la section suivante présente la définition du plan d'intervention.

LE PLAN D'INTERVENTION

Le plan d'intervention (PI) a été conçu comme un outil d'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage pour les élèves ayant des besoins spécifiques (Mitchell et al., 2010; Ni Bhroin et al., 2016; Rätty et al., 2019). Il est apparu sous le terme de « *individualized education program (IEP)* » en 1975, aux États-Unis. En 2017, au Canada, les législations de trois provinces et deux territoires définissent brièvement le PI et les modalités de son utilisation dans leur système scolaire (Tremblay, 2017b). Au Québec, depuis les années 1970, il y a eu un souci de répondre aux besoins des élèves en difficulté (MEQ, 1999). Toutefois, en 1988, c'est la Loi sur l'instruction publique qui exigeait des Commissions scolaires de préciser les orientations et les normes d'organisation de leurs services destinés aux élèves handicapés ou en difficulté (MELS, 2004). En 2004, le ministère de l'Éducation a mis en place le *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* en précisant les orientations, la démarche et les conditions de mise en place du PI. Le cadre retient cinq principes pour développer une vision commune de la démarche du PI : 1) considérer la réussite de façon différenciée, 2) placer l'élève au cœur de sa réussite, 3) adopter une vision systémique de la situation de l'élève, 4) miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu et 5) intensifier la collaboration école-famille-communauté. Le cinquième précise qu'il est important de créer « une véritable communauté éducative autour de l'élève » (p.19) en favorisant en amont la collaboration école-famille. Dans le document, le rôle du parent est considéré comme un acteur clé lors de la conception et de la mise en œuvre du PI.

Le PI constitue un outil de planification et de concertation qui vise à soutenir le processus d'apprentissage des élèves à besoins spécifiques (Rätty et al., 2017). Tremblay et Belley (2017) identifient sept fonctions du PI : 1) communication 2) identification, 3) planification, 4) collaboration, 5) adaptation, 6) régulation et 7) transition. Chacune de ces fonctions incite directement ou indirectement l'IP. En lien avec la fonction de la communication, comme souligné dans le cadre de référence, le PI « (...) représente un moyen privilégié de communication autour des besoins et des forces de l'élève » (p. 23) dont le parent peut être une source d'information inestimable lors de la mise en place du PI. Le rôle du parent

consiste à échanger régulièrement des informations avec l'équipe-école, à participer régulièrement aux réunions organisées par l'école, à poser aussi des questions et/ou demander des clarifications lorsqu'il y a des incompréhensions de sa part. La fonction d'identification inclut des échanges entre l'équipe-école et les parents sur les besoins et les forces de l'élève pour faire un portrait de celui-ci. Le rôle du parent consiste à partager les informations avec les autres acteurs afin d'arriver à une meilleure compréhension de la situation de l'élève et conséquemment, à construire un portrait fidèle de ses forces et de ses besoins. La fonction de la planification comprend l'élaboration formelle du plan d'intervention et une distribution des responsabilités entre les acteurs concernés. Ainsi, à la suite de l'identification de l'élève, les membres de l'équipe proposent des objectifs spécifiques. Les parents sont invités à exprimer leur point de vue sur les objectifs. Le PI permet de « (...) de favoriser la concertation entre tous les acteurs et de faciliter la collaboration avec les parents. » (Québec, 2004, p. 23). Cette fonction de collaboration implique « ... à la fois la participation active de l'équipe scolaire fournissant les services à l'élève ayant des besoins spécifiques, mais aussi celle des parents » (Tremblay et Belley, 2017, p.4). La fonction de l'adaptation comprend les différentes accommodations pédagogiques (adaptation, modification et différenciation) ou légales autorisées pour l'élève qui possède des besoins spécifiques. L'équipe-école s'assure qu'il y a une continuité entre les interventions en classe et à la maison, pour permettre aux parents de mieux soutenir l'enfant. La fonction de l'évaluation et la régulation a pour vocation d'évaluer les progrès de l'élève à besoins spécifiques et/ou d'effectuer les ajustements, si nécessaire. Enfin, la fonction de la transition aborde la continuité des actions éducatives du milieu de vie actuel de l'élève à celui qui lui succède (par exemple le passage au préscolaire, au secondaire) (Tremblay et Belley, 2017).

Le plan d'intervention et l'implication parentale

Plusieurs recherches ont ainsi souligné l'importance de l'IP dans le contexte des élèves bénéficiant d'un PI (Goldman et Burke, 2017 ; Slade et al., 2018; Zeitlin et Curcic, 2014). Néanmoins, peu d'études se sont penchées sur l'IP auprès de l'élève bénéficiant d'un PI. Selon Goldman et Burke (2017), les études mettent l'accent sur la participation des parents aux réunions du PI, souvent sans prendre en compte les autres formes de l'IP identifiées par Epstein. À titre d'exemple, les parents des élèves bénéficiant d'un PI peuvent renforcer leur collaboration avec l'école dans d'autres contextes comme le bénévolat à l'école (Goldman et Burke, 2017).

En principe, les documents officiels s'efforcent de préciser ce qui est attendu des parents tout au long du processus du PI. Cependant, les recherches révèlent un écart entre ce qui est attendu théoriquement et ce qui est réalisé dans la pratique lors de la mise en place du PI. Ainsi Zeitlin et Curcic (2014) soulignent que les parents ont la perception que le PI ne semble pas fonctionner comme un « outil de communication » entre enseignants et parents, comme il l'avait été envisagé à

l'origine. En outre, certains parents ont de la difficulté à décrypter le PI, ce qui les empêcherait d'en comprendre pleinement le contenu et les fonctions (Lo, 2014; Myara, 2018; Pizur-Barnekow et al., 2010). Certaines études (Hartmann, 2016; Mereoiu et al., 2016) suggèrent qu'il est primordial que le personnel scolaire et les parents aient une compréhension précise de leurs attentes respectives concernant la planification et la réalisation du PI. Il est également essentiel que le personnel scolaire aide les familles à comprendre leur rôle dans ce processus et aussi le rôle de chaque membre de l'équipe du PI qui peut varier en fonction de leur expertise et des besoins des élèves.

Ce constat est important, car les parents ne se considèrent souvent pas comme des membres égaux des équipes lors des réunions du PI en raison du manque de temps, de leur rôle limité dans la prise de décision et de manque d'information concernant le contenu et la mise en place du PI (Mereoiu et al., 2016). Selon les mêmes auteurs, les parents identifient deux autres obstacles qui entravent leur collaboration avec l'équipe-école lors des réunions du PI : une communication médiocre avec les parents et l'utilisation par l'école de buts et d'objectifs prédéterminés pour établir le PI.

Plusieurs auteurs (Esquivel et al., 2008; Paseka et Schwab, 2020; Ruble et al., 2010; Slade et al., 2018) ont identifié des facteurs essentiels à la satisfaction des parents à l'égard de leur participation à l'élaboration du PI comme la qualité des relations parents-école, la contribution de tous les membres lors de la réunion de l'équipe, la communication bidirectionnelle, la reconnaissance des compétences des parents ainsi que la confiance et le respect entre le parent et l'équipe-école. Les parents souhaitent être soutenus, compris et considérés comme compétents dans la planification et la résolution de problèmes entourant l'éducation de leur enfant en difficulté (Zeitlin et Curcic, 2014).

D'autres études suggèrent différents moyens pour favoriser l'IP lors de la mise en place du PI. Ainsi, Fishman et Nickerson (2015) suggèrent aux enseignants d'encourager les élèves à demander de l'aide pour les devoirs et de parler de la journée scolaire avec leurs parents. Outre la communication spécifique et directe d'un enseignant avec l'enfant bénéficiant d'un PI, préciser aussi ses attentes envers les parents sur leur implication à la maison et à l'école peut être déterminant pour encourager les parents à participer et à contribuer à la conception du PI (Fishman et Nickerson, 2015). Rodriguez et al., (2014) proposent que l'équipe-école doive non seulement solliciter activement l'implication parentale lors de la conception du PI, mais qu'elle fasse également preuve d'une grande réceptivité vis-à-vis de la contribution des parents lors de cette démarche (écouter et prendre en considération le point de vue des parents sur les forces et besoins de l'enfant, sur la formulation des objectifs ou sur le choix des interventions). En outre, il est important d'informer régulièrement les parents sur les progrès de leur enfant en utilisant divers moyens de communication. Tous ces moyens gravitent autour de la communication qui constitue la pierre angulaire de la collaboration ÉFC en général, mais qui devient cruciale dans le contexte de l'élève ayant un PI.

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'objectif de cet article est de jeter un regard comparatif sur a) les formes d'implication des parents auprès d'élèves du primaire bénéficiant ou pas d'un PI, et b) les représentations des parents d'élèves ayant un PI et des élèves sans PI concernant leur relation avec l'école. Pour atteindre ces objectifs, nous avons mené une étude exploratoire auprès de quatre écoles primaires de la région de Québec. Cette recherche s'appuie sur un devis de recherche mixte. Selon Creswell et Clark (2011), le modèle mixte est une approche dans laquelle des données qualitatives et quantitatives sont collectées en parallèle, les analyses sont menées séparément selon les approches, et enfin les résultats sont discutés de façon concomitante. Les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques, c'est-à-dire plus approfondis et permettant d'identifier des facteurs explicatifs complémentaires, qui n'auraient pu être relevés à l'aide d'une seule méthode (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Dans cette étude, les analyses quantitatives ont permis d'explorer les différences sur les formes d'IP selon que l'élève bénéficie ou non d'un PI. Dans le but d'approfondir les connaissances sur les formes de l'IP, il était important de recueillir aussi les représentations des parents comme un système d'interprétation de la réalité à travers un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos de leur relation avec l'école. Les représentations sociales constituent une grille de lecture pertinente des relations ÉF, car elles permettent de connaître et d'expliquer la nature des liens sociaux (Abric, 2003) entre les parents et l'école. Les analyses qualitatives ont permis de mieux comprendre les formes de l'IP auprès de leurs enfants, qu'il bénéficie ou non d'un PI, et les représentations des parents sur la relation avec l'école. Les caractéristiques des participants, les instruments de mesure et les méthodes d'analyse sont exposés séparément pour les approches quantitative et qualitative. Cette organisation permet de bien situer les postures épistémologiques qui leur sont sous-jacentes.

Les participants

Au niveau quantitatif, l'échantillon est composé de 108 parents (cf. tableau 1) dont les enfants sont scolarisés dans quatre écoles primaires de la région de Québec. La majorité des participants sont les mères des enfants, soit 77,8 % ($n = 84$). Les pères constituent près de 22,2 % ($n = 24$) de l'échantillon. Les mères détiennent un diplôme du primaire 2,8 % ($n = 3$), un diplôme du secondaire 26,9 % ($n = 29$); un diplôme collégial 32,4 % ($n = 35$), un diplôme universitaire 33,3 % ($n = 36$) de 1^{er} cycle, 4,6 % ($n = 5$) de 2^e cycle et 3^e cycle. Concernant les pères, ils détiennent un diplôme du primaire 10,2 % ($n = 11$), un diplôme du secondaire 41,7 % ($n = 45$), un diplôme collégial 23,1 % ($n = 25$), un diplôme universitaire 17,6 % ($n = 19$) de 1^{er} cycle, 7,4 % ($n = 8$) de 2^e cycle et de 3^e cycle. La majorité des mères 78,7 % ($n = 85$) et des pères 88 % ($n = 95$) occupent un emploi à temps plein. Presque le quart des élèves, soit 18,5 % ($n = 20$) vit dans des familles avec un revenu familial brut de moins de 40 000 \$ par année,

32,4 % (n = 35) des familles vivent avec un revenu familial brut entre 40 000 et 80 000 \$ et la moitié des élèves 49,1 % (n = 53) vivent avec un revenu familial brut de 80 000 \$ et plus.

TABLEAU 1. Les caractéristiques sociodémographiques des parents

Caractéristiques du répondant	Approche quantitative		Approche qualitative	
	Avec PI n=29	Sans PI n=79	Avec PI n=6	Sans PI n=15
<i>Statut du répondant</i>				
Mère	86,0 % (25)	74,7 % (59)	50,0 % (3)	60,0 % (9)
Père	4,0 % (4)	25,3 % (20)	50,0 % (3)	40,0 % (6)
<i>Niveau d'étude mère</i>				
Primaire	6,9 % (2)	1,3 % (1)	0	0
Secondaire	17,2 % (5)	30,4 % (24)	0	6,7 % (1)
Collégial	31,0 % (9)	32,9 % (26)	33,3 % (2)	20,0 % (3)
Université, 1 ^{er} cycle	44,9 % (13)	29,1 % (23)	33,3 % (2)	66,7 % (10)
Université, 2e et 3 ^e cycle	0	6,4 % (5)	33,3 % (2)	6,7 % (1)
<i>Niveau d'étude père</i>				
Primaire	17,2 % (5)	7,6 % (6)	0	0
Secondaire	20,7 % (6)	48,1 % (38)	0	13,3 % (2)
Collégial	34,4 % (10)	20,3 % (16)	50,0 % (3)	20,0 % (3)
Université, 1 ^{er} cycle	17,2 % (5)	17,7 % (14)	16,7 % (1)	46,7 % (7)
Université, 2e et 3 ^e cycle	10,3 % (3)	6,3 % (5)	33,3 % (2)	20,0 % (3)
<i>Statut d'emploi mère</i>				
Temps plein	82,8 % (24)	77,2 % (61)	83,3 % (5)	80,0 % (12)
Temps partiel	17,2 % (5)	22,8 % (18)	16,7 % (1)	20,0 % (3)
<i>Statut d'emploi père</i>				
Temps plein	89,7 % (26)	86,1 % (68)	83,3 % (5)	93,3 % (14)
Temps partiel	10,3 % (3)	13,9 % (11)	16,7 % (1)	6,7 % (1)
<i>Situation de la famille</i>				
Biologique	72,4 % (21)	74,7 % (59)	83,3 % (5)	86,7 % (13)
Monoparentale	10,3 % (3)	19,0 % (15)	16,7 % (1)	13,3 % (2)
Recomposée	17,2 % (5)	6,3 % (5)	0%	0 %
<i>Revenu familial brut</i>				
Entre 20 000 à 40 000 \$	20,7 % (6)	17,8 % (14)	0%	6,7 % (1)
Entre 40 000 à 60 000 \$	6,9 % (2)	13,9 % (11)	0%	20,0 % (3)
Entre 60 000 à 80 000 \$	10,3 % (3)	24,1 % (19)	33,3 % (2)	6,7 % (1)

Entre 80 000 à 100 000 \$	24,1 % (7)	19,0 % (15)	66,7 % (4)	26,7 % (4)
Plus de 100 000\$	37,9 % (11)	25,3 % (20)	0%	40,0 % (6)

Au niveau qualitatif, les parents qui se sont prêtés à l'entrevue constituent un sous-échantillon de l'échantillon quantitatif. Les parents qui ont rempli le questionnaire avaient le choix de participer à l'entrevue. Le sous-échantillon est constitué de 21 parents dont l'enfant fréquente l'école primaire. Parmi ces participants, ont participé aux entrevues 15 parents dont l'enfant ne bénéficie pas d'un PI et six parents dont l'enfant bénéficie d'un PI (cf. tableau 1). Les caractéristiques sociodémographiques des parents participant à l'étude qualitative sont présentées au tableau 1.

Instruments de mesure

Au niveau quantitatif, le questionnaire est composé de deux sections. La première section permet de mesurer l'IP. Cette section contient 45 items mesurés sur une échelle de Likert allant d'un (pas du tout en accord) à sept (tout à fait en accord). Les items sont extraits de *Parent survey of family and community involvement in the elementary and middle grades* (Sheldon et Epstein, 2007) et de *Family Involvement Questionnaire* (Fantuzzo et al., 2013). Les items ont été traduits et validés selon les étapes de la validation transculturelle de questionnaires Valerand (1989). Les analyses de validation, comme l'analyse factorielle avec rotation varimax, ont été faites et les postulats de base ont été respectés, soit : les corrélations inter-items était excellentes, la valeur de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) était de 0,85 et le résultat du test de sphéricité de Bartlett était significatif ($p < 0,05$). Les analyses statistiques sur le coefficient alpha de Cronbach et les corrélations entre les items ont permis de déterminer la fiabilité des construits (Anastasi et Urbina, 1997). Le tableau 2 présente les dimensions, leur description, un exemple d'item, le nombre d'items pour chaque échelle et la cohérence interne (α) obtenue avec l'échantillon de la présente étude. Cependant, la cohérence interne de la dimension « collaboration avec la communauté » est faible, ($\alpha = 0,52$) et ne sera donc pas considérée dans la présente étude, puisqu'elle ne dépasse pas le seuil minimum requis de 0,70 (Tabachnick et Fidell, 2016). La deuxième section avec 12 items a permis de recueillir des données sociodémographiques des participants.

TABLEAU 2. Synthèse des échelles utilisées pour l'implication parentale

Dimensions	Description	Exemple	Nombre d'item	Cohérence interne
Le rôle parental	Mesurer le rôle du parent dans la scolarisation de l'enfant	La responsabilité parentale est de démontrer un intérêt dans l'activité scolaire de son enfant	10	0,85
La compétence parentale	Mesurer le sentiment de compétence parentale	Je sais comment aider mon enfant à bien faire à l'école	7	0,83
La communication entre l'école et la famille	Mesurer la communication ÉF à partir des pratiques déployées par les parents.	Je parle avec l'enseignant des difficultés de mon enfant à l'école	7	0,94
Le bénévolat	Mesurer les différentes formes de participation des parents à l'école et en classe.	Je participe à la planification des activités en classe avec l'enseignant	7	0,80
Les apprentissages à la maison	Mesurer le soutien parental sur l'aide aux devoirs et le soutien affectif apportés par les parents à leurs enfants.	Je consacre du temps avec mon enfant à faire les devoirs	8	0,83
La participation à la prise de décision	Mesurer l'implication des parents dans différentes structures organisatrices de l'école	Je suis un membre actif dans le conseil d'établissement de l'école	4	0,73
La collaboration avec la communauté	Mesurer les formes de collaboration avec la communauté	Je suis informé et j'utilise les ressources que la communauté m'offre	4	0,52

Au niveau qualitatif, le dispositif de collecte de données consiste en des entrevues semi-dirigées. L'objectif de ces entrevues était de recueillir les représentations des parents à propos de leur implication pour favoriser la réussite de leurs enfants. Le canevas de l'entrevue pour les deux groupes de parents, ceux dont l'enfant ne bénéficie pas d'un PI et ceux dont l'enfant bénéficie d'un PI, a la même structure. Plus précisément, l'entretien se déroule selon deux thèmes. Le premier thème par le biais de neuf questions cherche à connaître les représentations des parents sur leurs formes d'implication selon les dimensions suivantes : le rôle et les compétences parentales, la communication entre l'école et la famille, le bénévolat, les apprentissages à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Le deuxième thème cherche à connaître les raisons de l'IP, leurs attentes et le portrait actuel de la relation ÉFC par l'entremise de six questions.

Méthodes d'analyse

Au niveau quantitatif, les analyses ont été menées à l'aide du logiciel SPSS version 26 (2019). Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été réalisées pour tracer le portrait sociodémographique de l'échantillon composé des parents et sur les variables de l'IP. Des analyses de corrélation entre les variables socio-économiques (SSE) de la famille, les dimensions de l'IP et du PI ont été effectuées afin de vérifier les liens entre ces derniers. Afin d'identifier s'il existe des différences entre les moyennes de l'IP pour les deux groupes de parents, des analyses (test T) ont été réalisées.

Au niveau qualitatif, l'analyse privilégiée est une approche de type « analyse de contenu » permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter (Miles et Huberman 2009). Une approche déductive (plutôt qu'inductive) a été utilisée, car notre objectif était d'examiner les similitudes et les différences entre les deux groupes de parents sur leurs implications et leurs représentations quant à la relation ÉFC. Le processus d'analyse est ainsi séquencé : a) *préanalyse* (les entretiens sont transcrits et lus afin d'obtenir le sens de l'ensemble); b) *codification* (attribution de codes individuels à des morceaux de données), c) *catégorisation* (regroupement de ces codes en «familles» ou codes axiaux); d) *mise en relation* (énoncés de thèmes qui sous-tendent les catégories) et e) élaboration des conclusions. Le discours des parents est organisé en fonction de deux thèmes : 1) l'implication parentale et 2) les représentations des parents sur la relation ÉFC. Le premier thème regroupe les codes suivants, le rôle et les compétences parentales, la communication EF, les apprentissages et l'encadrement à la maison, le bénévolat, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Le deuxième thème regroupe les codes suivants : le portrait actuel de la relation ÉFC, les raisons de l'IP et les attentes des parents. Pour permettre de valider le processus de codage, un accord interjuge a été mené à l'aide du logiciel Tams Analyzer sur 15 % de corpus. Un accord de fiabilité de 0,87 (alpha de Krippendorff, 2004) a été obtenu entre deux codeuses.

Procédure de collecte de données

Pour ce faire, les directions des écoles ont été contactées afin de solliciter la participation des enseignants et des parents de leur établissement. Celles qui ont accepté ont transmis une enveloppe avec la documentation (formulaire de consentement et questionnaire) aux enseignants. Les enseignants ont transmis aux parents la documentation (formulaire de consentement et questionnaire) par le biais de l'élève. La durée moyenne pour répondre au questionnaire était de 20 minutes. Les parents qui ont rempli les questionnaires, ont signifié aussi leur accord pour faire l'entrevue. Les participants qui ont accepté de réaliser une entrevue ont été contactés par courriel pour préciser le moment et le lieu de l'entrevue. Les entrevues ont duré en moyenne 45 minutes et ont été menées par l'auteur principal.

PRESENTATION DES RÉSULTATS

L'implication parentale auprès des élèves bénéficiant ou non d'un plan d'intervention

Sur le plan quantitatif, en s'appuyant sur les analyses descriptives, il est possible de voir que les deux groupes de parents privilégient le rôle du parent ($M = 92,09$, $ÉT = 9,15$), les compétences parentales ($M = 85,53$, $ÉT = 12,09$) et les apprentissages à la maison ($M = 76,86$, $ÉT = 15,51$) ayant des scores plus élevés que les autres dimensions (cf. tableau 3 en annexe). Les analyses de corrélations montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre le fait de bénéficier ou non d'un PI et les dimensions de l'IP (cf. tableau 3 en annexe). Un test de comparaison des moyennes (Test t) pour échantillons non appariés a été mené. Les résultats

des tests *t* ne révèlent aucune différence significative entre les deux groupes de parents, quelle que soit la dimension de l'IP (cf. Tableau 3).

TABLEAU 3. Comparaisons des dimensions de l'IP entre les parents avec et sans PI

Variable		N	M	ÉT	SD	Test T	Valeur de p	<0,05=*
Rôle du parent	avec PI	29	91,52	6,59	1,22	0,47	0,64	-
	sans PI	79	92,30	9,96	1,12			
Compétence parentale	avec PI	29	84,50	11,04	2,05	0,56	0,57	-
	sans PI	79	85,91	12,51	1,41			
Communication ÉF	avec PI	29	45,18	21,77	4,04	0,38	0,71	-
	sans PI	79	43,43	20,46	2,30			
Bénévolat	avec PI	29	31,32	13,14	2,44	0,82	0,42	-
	sans PI	79	28,93	14,02	1,58			
Apprentissage à la maison	avec PI	29	77,93	14,83	2,75	0,44	0,66	-
	sans PI	79	76,47	15,83	1,78			
Prise de décision	avec PI	29	21,92	15,50	2,88	1,16	0,25	-
	sans PI	79	25,95	17,18	1,93			

Sur le plan qualitatif, en s'appuyant sur le discours des parents, il est possible de voir les similitudes et les différences entre les deux groupes des parents concernant leurs formes d'IP. Les résultats sont présentés dans la Figure 1.

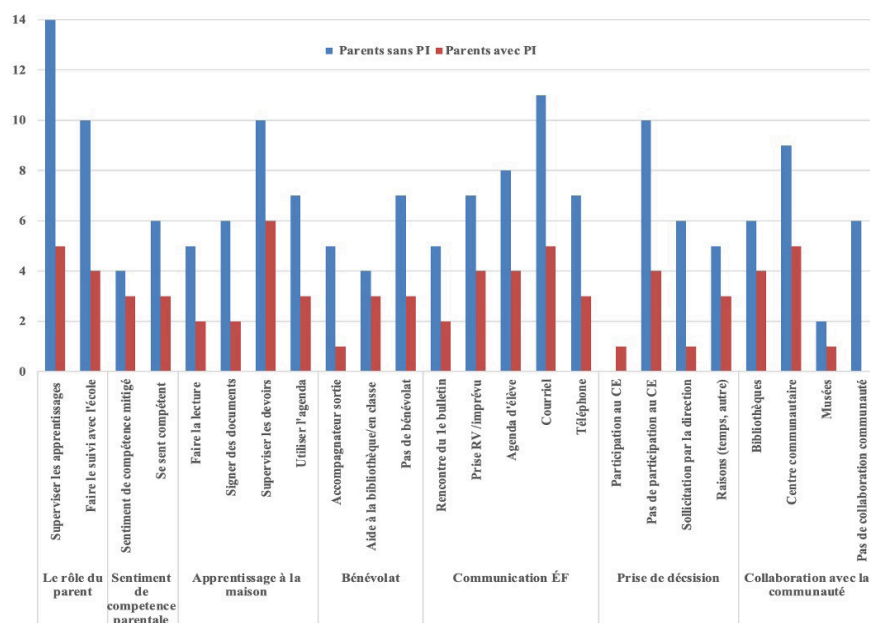


FIGURE 1. Les formes de l'implication des parents selon leurs discours

Le rôle et les compétences parentale. Des aspects comme superviser les devoirs, soutenir les enfants lors des apprentissages à la maison (14 parents sans PI et six parents avec PI), faire un suivi auprès de l'enseignant (quatre sans PI, deux avec PI) constituent des tâches qui incombent aux parents dans le cadre de leur implication (cf. Figure 1). Concernant le sentiment de compétence parentale, presque la moitié des parents (sept sans PI; trois avec PI) se sent compétente dans leur rôle. Les parents (six sans PI; trois avec PI) ont un sentiment mitigé concernant leur sentiment de compétence, comme le souligne ce parent: « ...oui pour les mathématiques et les sciences. Pour le français, j'ai plus de difficulté avec l'orthographe, les accords... » (Parent B3).

La communication école-famille. Les moyens de communication principalement utilisés par les parents sont le courriel (15 parents sur 21), l'agenda de l'élève (11 sur 21) et le téléphone (10 sur 21). La majorité des parents avec PI utilise principalement le courriel pour communiquer avec l'enseignant (cinq parents sur six). De plus, les parents avec PI déclarent tous avoir des communications avec l'enseignant de l'élève. Un autre moyen de communication avec l'enseignant utilisé par les parents est la rencontre en personne. Les parents soit prennent un rendez-vous avec l'enseignant, soit tentent de le rencontrer à l'improviste (11 parents sur 21). Cependant, les parents avec PI semblent avoir davantage recours à ce type de communication (quatre parents sur six) contrairement à l'autre groupe de parents (sept sur 15). Dans un autre registre, les parents des deux groupes indiquent communiquer régulièrement avec leur enfant. Il ressort que la question « comment s'est passée la journée aujourd'hui? » constitue la première question que les parents posent à leurs enfants (11 parents sans PI ; quatre parents avec PI).

Le bénévolat. Les activités privilégiées par les parents dans le cadre du bénévolat à l'école sont principalement d'agir comme accompagnateur dans les sorties extrascolaires, ainsi que l'indique cet extrait « ... je fais des transports d'autres élèves. Je suis très impliqué. Dès qu'ils demandent des parents pour aider les sorties scolaires, le plus possible, habituellement, je suis là » (Parent B5). De plus, les parents (10 parents sans PI; six parents avec PI) apportent une aide ponctuelle en classe (préparation des matériels, ou lors de spectacle). Les parents dont l'enfant ne bénéficie pas d'un PI participent autant (10 parents sur 15) que les parents avec PI. Les deux groupes de parents indiquent comme raison qu'« ils n'ont pas de temps pour participer comme bénévole » comme l'illustre cet extrait « par manque de temps et parce qu'en général, les heures demandées sont durant mes heures de travail » (parent B4).

Les apprentissages à la maison. Cette forme d'implication semble avoir une importance particulière pour les deux groupes de parents. Principalement, les parents des deux groupes supervisent les devoirs, font de la lecture avec l'enfant, signent des documents (examens, devoirs, agenda, etc.). « ... il y a une routine quand ils reviennent de l'école... on se met aux devoirs, ceci jusqu'en sixième année, et ce, toujours accompagné d'un parent. On regarde la liste des devoirs et

leçons à faire et on fait un suivi quotidien » (Parent B6). Dans cette dimension, on voit des différences entre les deux groupes de participants. Ainsi, tous les parents (n = 6) avec un PI supervisent les devoirs de leur enfant contrairement aux parents sans PI dont 10 parents sur 15 ont indiqué faire cette activité avec les enfants.

La prise de décision renvoie à la participation des parents dans le conseil d'établissement (CÉ) ou dans les organismes de participation parentale (OPP). Les résultats montrent que les deux groupes de parents participent peu dans ces organismes décisionnels (un parent sans PI; deux parents avec PI). Il est à souligner que les participants soulignent que l'invitation vient de l'école et non de l'enseignant : « L'enseignante ne nous fait pas de demande directement, c'est plutôt la direction de l'école » (Parent B12). Outre le fait que les places sont limitées dans le CÉ, les parents avancent comme raison principale « le manque de temps ».

La collaboration avec la communauté. Les activités principales comprises par les participants pour cette dimension consistent en la fréquentation des centres communautaires, des bibliothèques et des musées. Plus précisément, les parents avec un PI (cinq sur six) fréquentent majoritairement les centres communautaires de leur quartier, contrairement aux parents sans PI dont six parents sur 15 « Beaucoup d'activités qui sont offertes à l'école même, par une organisation communautaire du quartier là, le réseau de sports étudiants du Québec là, le RESQ, pis le club judo. Fait que c'est ça, les enfants, on utilise ça ». (Parent B5).

Les représentations des parents sur la relation école-famille-communauté

En ce qui concerne le portrait actuel de la relation ÉFC, les participants abordent dans leur discours l'ouverture de la part de l'école et de l'enseignant face aux parents. Les parents (sept parents sans PI; quatre parents avec PI) ont le sentiment que l'enseignant n'est pas ouvert aux parents. Un autre élément est souligné par les parents : la distance entre l'école et la famille. Ainsi, les parents ont la perception qu'il existe une distance entre l'école et la famille (huit parents sans PI; quatre parents avec PI), comme le souligne ce parent : « Les parents n'ont pas le droit d'entrer à l'école, c'est une lacune. C'est important pour le parent d'aller voir par exemple les travaux de son enfant. Le fait que les parents n'ont pas le droit d'entrer à l'école, ça brime la relation. Je trouve vraiment que nous nous éloignons de l'école » (Parent A2). La question de confiance est aussi discutée par les participants (cf. figure 2).

Ainsi les parents sans PI (six sur 15 sans PI; quatre parents sur six avec PI) semblent ne pas faire confiance à l'enseignant : « Justement les parents ne font pas assez confiance à l'école parce qu'ils ne sont pas assez en contact avec l'école. Les parents n'ont pas le droit d'entrer à l'école, ça nous éloigne de l'école. Les parents ne sont pas les bienvenus » (Parent B8) ou encore : « ... nécessité et pression d'aller consulter pour des troubles TDAH de la part de l'école sans

avoir pris le temps nécessaire d'observer ou d'écouter nous comme parents. Oui, les comportements de l'enfant ne sont pas pareils à l'école et à la maison, mais nous comme parents, on connaît mieux notre enfant. Il n'y a pas eu de confiance en nous, et par conséquent il n'y a pas de confiance de notre part non plus » (Parent B9).

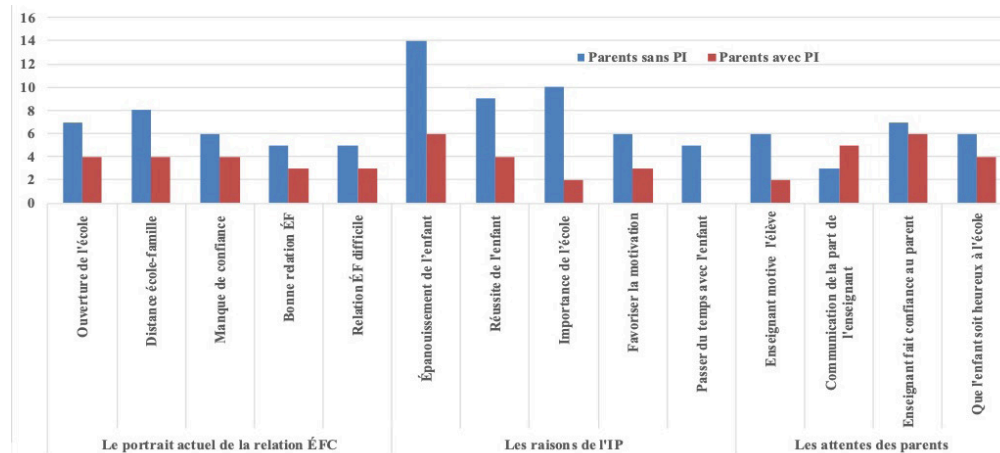


FIGURE 2. Les représentations des parents sur la relation école-famille-communauté

Les représentations des parents sur la qualité de la relation ÉF sont partagées. Les participants (cinq sur 15 sans PI et trois sur six avec PI) estiment que la relation ÉF est bonne, alors que cinq parents sur 15 sans PI et trois parents sur six avec PI estiment la relation ÉF difficile (cf. figure 2). La raison la plus évoquée par les parents est le manque de communication : « Je trouve vraiment dommage qu'on ne puisse pas communiquer un peu plus, plus spontanément. Justement si les parents se sentent libres d'aller parler au prof il y aurait probablement moins de malentendus. C'est sûr qu'on peut communiquer d'autre façon, mais en personne c'est plus clair, il y a le langage non verbal aussi » (Parent B2).

Les raisons qu'ont les parents de s'impliquer sont reliées au bien-être, à la motivation et à la réussite de l'élève. Les parents (14 sur 15 sans PI; quatre sur six avec PI) sont nombreux à indiquer comme raison de leur implication l'épanouissement de l'enfant à l'école comme le souligne ce parent : « Mais c'est toujours que comme parents, on cherche le bien-être de nos enfants » (Parent B15). Une autre raison mentionnée par les parents est la réussite de l'élève, soit neuf sur 15 parents sans PI et quatre sur six parents avec PI. Par ailleurs des différences s'affichent sur d'autres raisons mentionnées par les participants. Les parents des élèves sans PI (10 sur 15) sont plus nombreux à mentionner comme raison l'importance de l'école comparativement à seulement deux parents sur six avec un PI. : « Si je l'aiderais pas [sic], si je ne le pousserais pas, il trouverait l'école pas importante, tu sais, c'est normal, si moi (la mère) je trouverais pas importante l'école, pourquoi lui ferait des efforts » (Parent A4).

Les parents s'impliquent, car ils estiment que leur implication a un impact sur la motivation de l'élève (six parents sur 15 sans PI; trois parents sur six avec PI).

Une différence à souligner dans les raisons de l'IP, c'est l'idée de passer du temps avec l'enfant. Cependant, seuls trois parents des élèves sans PI ont indiqué cette raison et aucun des parents des élèves avec PI.

Les attentes des parents sont principalement adressées à l'enseignant. Les participants (six parents sur 15 sans PI; deux sur six parents avec PI) ont indiqué que l'enseignant doit motiver et aider l'élève. De plus, les parents s'attendent que l'enseignant communique régulièrement avec eux. Cependant des différences se dessinent entre les deux groupes. Les parents des élèves avec PI (cinq sur six) sont plus nombreux à avoir des attentes concernant la communication ÉF comparativement aux parents des élèves sans PI (trois sur 15). Une autre différence ressort des analyses concernant la confiance envers les parents. La moitié des parents sans PI attend que l'enseignant fasse confiance aux parents. Or, tous les parents d'élèves bénéficiant d'un PI ont exprimé cette attente. Les parents formulent aussi des attentes sur le bien-être de l'enfant à l'école. Ainsi, les parents (six sur 15 sans PI; quatre sur six avec PI) ont indiqué qu'ils attendent que l'enfant soit heureux et ait envie d'aller à l'école.

DISCUSSION

Les différences entre l'implication des parents d'élève bénéficiant ou pas d'un PI

Le premier objectif était de jeter un regard comparatif sur les six formes d'IP, adaptées d'Epstein et Hoover et Dempsey, auprès d'élèves du primaire bénéficiant ou pas d'un PI. Il est important de souligner qu'à notre connaissance, il semble ne pas y avoir d'étude sur l'IP, selon la définition d'Epstein, en contexte d'élèves bénéficiant d'un PI. D'ailleurs, Goldman et Burke (2017) ont constaté que la majorité des études qui mesurent l'IP en contexte de difficulté concernent plutôt la participation des parents lors des réunions de mise en place du PI.

Au regard des résultats quantitatifs, il apparaît clairement que les deux groupes de parents priorisent leur rôle et leur compétence parentale, en plus du soutien aux apprentissages. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de parents en ce qui a trait à ces trois formes de l'implication parentale. Il apparaît que les deux groupes de parents investissent sur le soutien aux apprentissages, mais sans différence significative entre les deux groupes. Or en principe, il est attendu que les parents dont l'enfant bénéficie d'un PI, s'investissent davantage dans l'encadrement des apprentissages à la maison, car une des fonctions du PI est justement l'élaboration de l'outil en collaboration entre les intervenants scolaires et les parents afin de soutenir les apprentissages de l'élève en difficulté. Il est possible que l'encadrement des apprentissages à la maison soit plus complexe entre les parents et leurs enfants en difficulté (Mautone et al., 2014). De même, il est probable que les parents ne soient pas impliqués activement lors de l'élaboration du PI. D'ailleurs, Ruble et al. (2010) ont constaté que la participation active des parents à l'élaboration du PI est essentielle si on souhaite que l'outil pédagogique du PI aide l'élève à développer et

à généraliser ses compétences à la maison. Pour ce faire, l'équipe scolaire devrait développer des stratégies pour solliciter et inclure les préoccupations des parents dans les PI. Au regard des résultats de l'analyse qualitative, il apparaît aussi que les représentations des parents sur leur implication permettent de compléter et d'enrichir la lecture de ces résultats. Ainsi, bien que globalement les parents favorisent le soutien aux apprentissages à la maison (supervisent les devoirs, font de la lecture avec l'enfant, signent des documents, examens, devoirs, agenda, etc.), tous les parents d'élèves bénéficiant d'un PI sont plus disposés à superviser les devoirs de l'enfant à la maison. Les difficultés rencontrées par l'enfant dans les devoirs et l'aide recherchée par l'enfant lors de situations d'apprentissage nouvelles incitent les parents à s'engager auprès de l'enfant.

D'autres résultats émanent de la présente recherche. Ainsi les analyses quantitatives indiquent que les parents investissent peu sur la communication avec l'école. Les résultats ne présentent aucune différence entre les deux groupes de parents pour la communication ÉF. On constate que la communication ÉF est peu favorisée, et ceci même en situation d'élève bénéficiant d'un plan d'intervention. Or, d'autres études stipulent qu'en situation de difficulté, il y a davantage de communication ÉF (Fan et Williams, 2010). Il est probable que les parents fassent plus confiance à leurs compétences parentales et à leur rôle. Les résultats indiquent que les parents misent davantage sur ces deux formes de leur implication. Autrement dit, plus le sentiment d'efficacité personnelle des parents est élevé (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997), mieux les parents soutiennent leur enfant. Par ailleurs, les résultats au niveau qualitatif permettent de nuancer ces résultats. Ainsi, la communication ÉF semble être importante pour les deux groupes de parents. Les moyens de communication pour les deux groupes de parents sont semblables (courriel, agenda de l'élève, téléphone et rencontres en personne). En revanche, aucun des parents ayant un élève bénéficiant d'un PI ne mentionne l'outil du PI comme un moyen de communication. Ce constat rejoint les conclusions d'autres études (ex. Zeitlin et Curcic, 2014) qui ont souligné que les parents ne considèrent pas le PI comme un outil de communication. Cette constatation est probablement due au fait que le parent ne décrypte pas pleinement le contenu et les fonctions du PI (Lo, 2014; Myara, 2018) comme un outil de communication ÉF. Toutefois, on observe que les parents dont l'enfant bénéficie d'un PI demandent davantage de communication avec l'enseignant (ex. plus de recours à des rencontres en personne avec l'enseignant). Ces résultats nous conduisent à nous demander si la démarche de la mise en place du PI favorise plus la communication entre les parents et les enseignants dans le contexte de l'élève bénéficiant d'un PI. Or, une des fonctions principales du PI est notamment la communication entre l'équipe scolaire et les parents (Tremblay et Belley, 2017). Toutefois, ces résultats s'alignent avec les conclusions de Mereoiu et al. (2016) qui soulignent que la communication demeure un obstacle dans la collaboration entre l'école et les parents des élèves bénéficiant d'un PI.

Au regard des résultats quantitatifs et qualitatifs, il apparaît clairement que les parents des deux groupes investissent peu d'efforts en ce qui a trait au bénévolat et à la prise de décision. Ce constat n'est pas nouveau. Une des raisons avancées par les parents est le manque de temps, tout comme d'autres études l'avaient précédemment souligné (Larivée, 2011). De plus, il est possible que les parents des élèves bénéficiant d'un PI se sentent beaucoup plus souvent épuisés (Paseka et Schwab, 2020). Néanmoins, dans le contexte de l'élève bénéficiant d'un plan d'intervention, Goldman et Burke (2017) conseillent de favoriser le bénévolat pour renforcer la collaboration avec les parents de ces élèves. Au regard des résultats qualitatifs, concernant la collaboration avec la communauté, il apparaît que les parents de l'élève bénéficiant d'un plan d'intervention fréquentent majoritairement les centres communautaires de leur quartier. Il est possible que les parents recherchent d'autres services complémentaires permettant d'aider leurs enfants.

En somme, la présente étude ne relève pas de différence majeure dans les formes de l'IP pour les deux groupes. Pourtant l'IP auprès de l'élève bénéficiant d'un PI est primordiale. Certains auteurs (Rodriguez et al., 2014; Fishman et Nickerson, 2015) ont constaté que les parents s'impliquent dès qu'ils ont l'impression que l'enfant est en échec scolaire. Il est possible que les élèves bénéficiant d'un PI de notre échantillon ne soient pas en situation d'échec. Une autre hypothèse plausible est que le PI comme outil pédagogique n'est pas très clair pour le parent. Le rôle et la contribution du parent dans cette démarche ne sont peut-être pas compris par les parents. Dans ce contexte, il est important non seulement d'expliquer les fonctions du PI, mais aussi de préciser davantage aux parents les tâches spécifiques qui leur incombent (Myara, 2018; Lo, 2014; Pizur-Barnekow et al., 2010).

Les différences dans les représentations des parents sur la relation avec l'école

Le deuxième objectif de cet article était de comparer les représentations des parents concernant leurs relations avec l'école, représentations appréhendées à travers leurs discours. Tous les parents soulignent la distance école-famille, le manque d'ouverture de l'école et la confiance parent-enseignant. Ce constat n'est pas nouveau (Larivée, 2011). Bien que depuis des décennies les recherches et les politiques de l'éducation mises en place insistent sur la relation ÉF, il semble que la situation sur le terrain se transforme peu. Les questions épineuses comme la qualité et la fréquence de la communication, la confiance, les attentes, la qualité de la relation surgissent dans les discours des parents.

Au regard des résultats, les parents forment un groupe divisé. Une partie des participants pense que la relation est bonne, sans toutefois se prononcer sur ce que cela veut dire, tandis que l'autre partie estime que la relation n'est pas bonne en soulignant le manque de communication. Les parents semblent désirer participer à la scolarisation de leurs enfants et indiquent les raisons suivantes : le bien-être de l'enfant, sa motivation et la réussite de l'élève. En revanche, le groupe des parents sans PI mentionne l'importance de l'école et de passer du

temps avec l'enfant, contrairement aux parents avec PI. Il est possible que le temps consacré aux apprentissages par les parents dans le contexte de difficulté ne permette pas à ces derniers d'investir dans d'autres activités, malgré le fait que l'enfant bénéficie d'un PI.

Un autre constat découlant de cette recherche est que les attentes s'adressent principalement à l'enseignant : aider et motiver l'enfant, établir une communication plus fréquente avec les parents. Cependant, les attentes concernant les communications et la question de confiance sont davantage soulignées par les parents dont l'enfant bénéficie d'un PI. Cette constatation rejoint les conclusions d'autres études (Esquivel et al., 2008, Hartmann, 2016) qui ont identifié, entre autres, la confiance et la communication comme composantes importantes de la collaboration ÉFC en contexte de scolarisation de l'élève bénéficiant d'un PI.

En conclusion, cette recherche propose une comparaison novatrice des formes de l'implication parentale, selon le modèle d'Epstein et Hoover-Dempsey et Sandler (1997), auprès de l'élève bénéficiant ou non d'un PI. Au regard de l'ensemble des résultats, le PI n'influence pas vraiment les formes de l'implication parentale. Il ressort que la communication ÉF, la supervision et le soutien aux apprentissages à la maison, la confiance constitue des éléments clés pour les deux groupes des parents. Chez les parents dont l'enfant bénéficie d'un PI, la communication et la confiance demeurent une préoccupation un peu plus présente que chez les autres parents. Le plan d'intervention semble ne pas remplir une de ses fonctions principales : la communication entre l'équipe scolaire et les parents. Sensibiliser et informer ce groupe de parents sur le contenu et les fonctions du PI peut être un moyen de mieux favoriser leur implication auprès de leur enfant.

Toutefois l'étude présente quelques limites. Une limite à mentionner est la taille de l'échantillon pour le groupe de parents dont l'enfant avait un plan d'intervention, qui peut avoir affecté les résultats. Il ne faut également pas oublier la spécificité de notre échantillon, les parents proviennent majoritairement d'un milieu socio-économique favorisé ce qui peut influencer sur les formes de IP et leurs représentations. Une autre limite de la recherche est de ne pas avoir pu prendre en compte le point de vue de l'élève dans la recherche. Ces informations auraient pu compléter les données recueillies auprès des parents et des enseignants, et permettraient d'avoir un portrait plus approfondi des formes de l'IP. Il serait intéressant de tester les résultats de cette étude exploratoire sur la comparaison des formes de l'implication parentale, auprès de l'élève bénéficiant ou non d'un PI, dans le cadre de recherches ultérieures en utilisant des échantillons représentatifs.

RÉFÉRENCES

- Abric, J. C. (2003). *Pratiques et représentations sociales* (4^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Anastasi, A., et Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7^e éd.). Prentice Hall/Pearson Education.

- 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.
- Arapi, E. (2017). *Implication des parents et des enseignants: quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?* (Thèse de doctorat, Université Laval). <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28124>
- Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H. et Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Castro, M., Gaviria, J. L., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., et Navarro-Asencio, E. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Creswell, J. W. et Clark, V. L. P. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 2, 53-106.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. ΠδιτευροφφικιελδυΘυΠβεχ. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2^e ed). 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
- Esquivel, S. L., Ryan, C. S. et Bonne, M. (2008). Involved parents' perceptions of their experiences in school-based team meetings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(3), 234-258. <https://doi.org/10.1080/10474410802022589>
- Fan, W. et Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. et Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001>
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: a preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523-535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Goldman, S. E. et Burke, M. M. (2017). The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: A systematic literature review and meta-analysis. *Exceptionality*, 25(2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196444>
- Gülcan, M. G., & Duran, A. (2018). A Cross-National Analysis of Parent Involvement in Decision-Making: Germany, France and Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 147-163. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.381>
- Hartmann, E. S. (2016). Understanding the everyday practice of individualized education program team members. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1042975>
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Hill, N. E., et Tyson, D. F. (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., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. Dans E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 40-56). Teachers College Press.

- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage
- Lo, L. (2014). Readability of individualized education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(2), 96-102. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.782532>
- Larivée, J. S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Mautone, J. A., Power, T. J., Marcelle, E., et Tresco, K. E. (2014). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52 (2)196-207. <https://doi.org/10.1002/pits.21817>
- Mereoiu, M., Abercrombie, S. et Murray, M. (2016). One step closer: Connecting parents and teachers for improved student outcomes. *Cogent Education*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1243079>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2009). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2018). *Taux de diplomation et qualification par Commission scolaire au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Loisir et Sport (MELS). (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Mitchell, D., M. Morton et G. Hornby. (2010). Review of the literature on individual education plans. *Report to the New Zealand Ministry of Education*. Ministry of Education.
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53 (3), 497-518. <https://doi.org/10.7202/1058414ar>
- Nanhou, V., Desrosiers, H. et Belleau, L. (2013). La collaboration parent-école au primaire: le point de vue des parents. *Dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)* Institut de la statistique du Québec.
- Ní Bhroin, Ó., King, F. et Prunty, A. (2016). Teachers' knowledge and practice relating to the individual education plan and learning outcomes for pupils with special educational needs. *Reach: Journal of Special Needs Education in Ireland*, 29(2), 78-90.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Paseka, A. et Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Pizur-Barnekow, K., Patrick, T., Rhyner, P. M., Folk, L. et Anderson, K. (2010). Readability levels of individualized family service plans. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(3), 248-258. <https://doi.org/10.3109/01942631003780869>
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46 (3), 459-472. <https://doi.org/10.7202/1009177ar>

- Poncelet, D., Tinnes-Vigne, M., et Dierendonck, C. (2019). Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire: l'influence des croyances émotionnelles. *Sociétés et jeunes en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (22)1-22. <http://journals.openedition.org/sejed/9838>
- Räty, L., Vehkakoski, T. et Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Rodriguez, R. J., Blatz, E. T. et Elbaum, B. (2014). Parents' views of schools' involvement efforts. *Exceptional Children*, 81(1), 79-95. <https://doi.org/10.1177/0014402914532232>
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. et Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459-1470. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>
- Sheldon, S.B. et Epstein, J.I. (2007). *Parents survey of family and community involvement in the elementary and middle grades*. Baltimore: Johns Hopkins University, Centre on School, Family, and Community Partnerships.
- Singh, S., et Keese, J. (2020). Applying systems-based thinking to build better IEP relationships: a case for relational coordination. *Support for Learning*, 35(3), 359-371.
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S. et Blacher, J. (2018). Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242-260. <https://doi.org/10.1177/0014402917742923>
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30.
- Tremblay, P., et Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe ordinaire au Canada: une analyse comparative. *Revue éducation comparée*, 18, 87-118.
- 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>
- Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society*, 29(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>

ENKELEDA ARAPI est enseignante chercheuse en Science de l'Éducation au Département d'enseignement et d'apprentissage à l'Université Laval. Elle a travaillé dans le milieu scolaire, enseignement ordinaire et spécialisé, en Albanie. Elle s'intéresse aux différents aspects du développement et de l'apprentissage chez l'élève, au rôle de la famille et de l'école dans le cadre de la relation école-famille-communauté pour favoriser la réussite scolaire. Ses activités de recherche portent sur l'articulation de la relation enseignant-parent-élève, sur le développement de l'autonomie chez l'élève, les pédagogies alternatives et l'inclusion scolaire des élèves en difficulté. enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

PHILIPPE TREMBLAY est professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Laval à Québec, Il a longuement travaillé en Belgique, d'abord comme instituteur primaire en enseignement ordinaire et spécialisé puis comme chercheur et assistant à l'Université Libre de Bruxelles. Il est l'auteur de différents articles et recherches portant sur l'évaluation de l'enseignement spécialisé et sur l'inclusion scolaire. Il s'est principalement intéressé à la mise en œuvre et l'évaluation de dispositifs, axés sur la différenciation et la collaboration (coenseignement), permettant de favoriser l'inclusion de ces élèves. Il travaille aujourd'hui, entre autres, sur l'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires émanant des politiques inclusives et sur le coenseignement à tous les niveaux scolaires. philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

SERGE J. LARIVÉE est professeur titulaire au département de psychopédagogie et andragogie et vice-doyen aux études supérieures et à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Avant de joindre les rangs universitaires, le professeur Larivée a œuvré dans les milieux scolaires au primaire pendant quinze ans. Il a enseigné durant neuf années en adaptation scolaire auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ainsi que d'élèves ayant des troubles du langage. Il a par la suite occupé un poste de direction au sein d'écoles primaires durant six ans. Il est reconnu comme expert en matière de stratégies de collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Il s'intéresse aussi à l'intervention éducative et pédagogique au préscolaire et au primaire et en particulier aux compétences professionnelles des enseignants au préscolaire et au primaire. serge.j.larivee@umontreal.ca

ENKELEDA ARAPI is a teacher-researcher in the Department of Teaching and Learning at Laval University. She has worked in regular and special education in Albania. She is interested in the different aspects of student development and learning, the role of the family and the school in the school-family-community relationship to promote academic success. Her research activities focus on the articulation of the teacher-parent-student relationship, the development of student autonomy, alternative pedagogies and the inclusion of students with special needs. enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

PHILIPPE TREMBLAY is Professor in Educational science at Université Laval in Quebec City. He worked in Belgium, initially as primary teacher in ordinary and specialized education and then as a researcher and assistant to the Université Libre de Bruxelles. He is the author of various articles and research on the evaluation of special education and inclusive education. He is mainly interested in the implementation and evaluation of devices, focusing on differentiation and collaboration (co-teaching), to promote the inclusion of these students. He works today, among other things, on the assessment of the quality of the school features from the inclusive policies and on the teaching at all school levels. philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

SERGE J. LARIVÉE is a full professor in the Department of Educational Psychology and Adult Education and Vice-Dean of Graduate Studies and Research in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Prior to joining the academic ranks, Professor Larivée worked in elementary schools for fifteen years. For nine years, he taught special education to students with severe learning difficulties and to students with language disorders. He then held a management position in elementary schools for six years. He is recognized as an expert in collaborative strategies between school, family and community. He is also interested in educational and pedagogical intervention at the preschool and elementary levels and in particular in the professional skills of preschool and elementary school teachers. serge.j.larivee@umontreal.ca