

## **COLLABORATION ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS : LES CHAÎNES D'ENTRAIDE POUR PARENTS D'ÉLÈVES VIVANT AVEC DES DIFFICULTÉS D'ATTENTION**

### **1. Introduction**

La collaboration entre parents et enseignants présente l'avantage indéniable de susciter un mouvement d'adaptation des services scolaires en fonction des besoins spécifiques de l'élève, plus particulièrement de l'élève vivant avec des difficultés d'attention. Comme le notent plusieurs auteurs, elle encourage le partage des savoirs, des expertises, des services et des ressources, ainsi qu'une tendance à prendre des décisions ensemble, dans le but d'arriver à un consensus favorable à l'enfant. Une collaboration véritable ne peut pas fonctionner sous la menace d'une centralisation des pouvoirs décisionnels. Bien au contraire, les collaborateurs doivent se sentir associés, dans un «rapport d'égalité» (Goupil, 1996), dans un processus facilitant la mise en valeur des relations positives. Dans les pages ci-après, nous présentons les aspects d'une recherche menée au Québec, avec le soutien de quelques organismes de la participation des parents (OPP).

### **2. Modèles théoriques**

Plusieurs modèles théoriques ont été décrits. Les uns situent la collaboration entre parents et enseignants comme résultante d'une dynamique de l'influence partagée (Epstein, 1987, 1990, 1992). D'autres semblent collés aux perspectives sociale et organisationnelle qui laissent plus de place aux échanges entre l'école et la famille. En effet, il a été démontré que la fréquence des interactions soutenues entre enseignants et parents contribue de façon notable à la prévention des conflits. Aussi, la continuité des interactions renforce-t-elle les sentiments de solidarité entre les enseignants et les parents. Dans l'optique d'Epstein (1992), six angles descriptifs s'avèrent nécessaires pour caractériser les relations de collaboration entre l'école et la famille : les devoirs de base des parents envers leurs enfants (*Basic obligations of families*), les devoirs de base de l'école envers l'enfant et la famille (*Basic obligations of schools*), l'implication directe des parents dans l'école (*Involvement at school*), l'implication des parents dans l'apprentissage de l'élève à la maison (*Involvement in learning activities at home*), la participation des parents dans les prises de décision des instances éducatives (*Involvement in decision making, governance and advocacy*), la collaboration entre l'école et la communauté (*Collaboration with community organizations*) (Deslandes et Bertrand, 2003).

Une véritable collaboration passe par des relations équilibrées, complémentaires, interdépendantes, coopératives, flexibles, proactives et empreintes de confiance mutuelle. Guerdan (2004) mentionne les conditions susceptibles de favoriser des collaborations durables entre enseignants et parents; elles sont en effet repérables dans une relation de réciprocité, d'égalité, de complémentarité et de partage.

La collaboration rend ainsi possible une réflexion sur et dans l'action, un partage des expériences de chacun, de même qu'une ouverture à des situations particulières (Bouchard, 1999). Or, l'expérience de vie auprès d'un enfant présentant des difficultés d'attention est ancrée dans des limites et préjugés sociaux (Lambert, 2002) qui modifient de façon visible la vie quotidienne des familles.

Les familles sont amenées à mettre plus d'accent sur l'apprentissage de comment résoudre les situations problématiques et comment faire face aux défis insurmontables qui marquent leurs trajectoires des rapports sociaux. Elles se questionnent surtout sur les solutions possibles; elles recherchent de l'information pertinente, toujours prêtes à en évaluer l'efficacité.

La collaboration entre parents et enseignants s'inscrit dès lors dans un processus de l'adaptation individuelle et familiale. Ce processus crée un besoin de savoirs dont l'acquisition facilite une vision à long terme, et procure des outils utiles à la prise de décisions. Par ailleurs, les familles apprennent aussi les unes des autres. Elles apprennent à collaborer entre elles; cela facilite plus tard les transferts d'habiletés investies en matière de collaboration avec les enseignants. Pour renforcer ces possibilités de développement entre pairs ou parents d'élèves en difficulté, la loi du Québec sur l'organisation des services de santé (Forest, Abelson, Gauvin, Smith, Martin et Eyles, 2000), de même que la loi sur la participation des parents aux conseils d'établissement scolaires ont donné le ton d'une transformation visant à offrir plus de place aux familles, voire à les aider afin de mieux évaluer leurs besoins d'accès aux services de soutien. La place accordée ainsi aux familles a donné une orientation différente à la collaboration avec les enseignants dans le quotidien.

Il faut dès lors mentionner l'importance des conseils d'établissement et des Organismes de la participation des parents (OPP). Selon la Fédération des comités de parents du Québec (F.C.P.Q.) (2003), l'OPP est avant tout un conseil consultatif des parents, conçu dans le but de donner la parole aux parents à l'école en matière d'éducation. Il s'agit d'un bras opérationnel du Conseil d'établissement, placé sous l'autorité directe des parents, depuis la promulgation en 1998 de la réforme de la loi sur l'Instruction publique (la nouvelle réforme de l'école québécoise). Plusieurs parents d'élèves en difficulté y voient un avantage non négligeable, dans la mesure où les réunions de l'OPP les sortent de l'isolement face à la toute puissance de l'école publique, de ses administrateurs, de ses enseignants. Car, dans le cadre de l'OPP, ces parents peuvent agir ensemble avec des enseignants ou préconiser des initiatives alternatives dans le but d'aider leur enfant. L'OPP permet non seulement de favoriser la participation des parents à l'éducation de leurs enfants, mais aussi de protéger les droits des élèves en difficulté. La meilleure manière de promouvoir la collaboration entre enseignants et parents consisterait à élaborer, réaliser et évaluer périodiquement le projet éducatif de l'école, de même que la participation de tous les acteurs à la réussite scolaire de l'enfant.

Malgré cet incitatif visant à rétablir l'équilibre entre les pouvoirs, la collaboration entre enseignants et parents d'élèves en difficulté suscite de la méfiance. Les parents sont perçus soit comme des amateurs dangereux, soit comme des corps étrangers et non qualifiés pour discuter des affaires scolaires. Ils évoluent toujours dans une forme de dialogue interdit. Quand les parents tentent d'affirmer leurs prétentions au pouvoir, ils sentent une énorme résistance et un manque d'ouverture du milieu scolaire. Cette situation est tout à fait paradoxale dans le système québécois, dans la mesure où, depuis le *Rapport Parent* (1966), une percée significative a orienté l'ensemble du système scolaire vers la mise en place des structures représentationnelles et délibératives accordant de la place aux parents d'élèves.

Les études sur les représentations des parents (Coleman, 1998; Kalubi et Bouchard, 2003) montrent que la présence de l'enseignant s'imprime de manière durable dans l'imaginaire des parents d'élèves en difficulté; de sorte que même lorsque les parents discutent entre eux, dans leur propre cercle, loin des enseignants, ces derniers sont abondamment cités et occupent une grande place dans la conversation. D'où la nécessité d'analyser le discours des parents discutant des solutions offertes aux enfants vivant avec des difficultés d'attention, dans un contexte où ils se retrouvent seuls sans enseignants et loin des demandes incessantes de leur enfant. Car, les attentes des parents sont aussi en constante évolution ; cela les amène à regarder différemment leur rôle et celui des enseignants, leurs actions familiales face aux planifications professionnelles (Olson, Murphy et Olson, 1999).

Dans quelle mesure la collaboration entre enseignants et parents telle que décrite ci-haut peut aider à faire reconnaître les savoirs des familles, à adopter des stratégies pouvant aider à réduire les coûts des services (Daniels, 1996; Erwin, 1996), à accélérer l'identification des ressources et l'amélioration des attitudes des participants lors des rencontres centrées sur les besoins et services à l'enfant. Car, comme le montre la synthèse des travaux scientifiques des vingt dernières années (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker et Wheeden, 1998 ; Lambert, 2002 ; Kalubi et Bouchard, 2003), les déterminants de l'efficacité en matière d'intervention auprès des personnes en difficulté d'attention se situent moins au niveau de la participation de la famille ou de la connaissance de leurs besoins. Ils touchent plutôt les niveaux de savoir des proches (Lambert, 2002), c'est-à-dire : ce que ces derniers apprennent, la manière dont ils l'apprennent et la manière dont ils se sentent renforcés pour s'engager dans de nouvelles interactions. Il est donc à considérer que les conditions de coexistence entre les savoirs experts et les savoirs profanes déterminent, selon une approche systémique et écologique (Bronfenbrenner, 1979) la nature de la collaboration entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention.

### **3. Méthodologie**

La présente étude fait appel à une approche qualitative, ainsi qu'à une démarche de co-construction de la réalité (Van der Maren, 1995). Elle met l'accent sur l'interaction entre les participants (parents) dans le contexte des groupes de discussion. La démarche repose essentiellement sur la collaboration entre chercheurs et participants, que ce soit lors des rencontres formelles structurées ou en dehors de ces rencontres. Les données ont été recueillies grâce à une approche particulière du groupe de discussion, en utilisant les formulaires électroniques du logiciel DRAP (Démarche Réflexive d'Analyse en Partenariat) développé et validé spécifiquement dans le cadre des études sur les relations entre familles et professionnels (Boudreault, Michallet et Théolis 2003; Boudreault et Kalubi, 2006). Le caractère réflexif de l'activité permet d'assurer, autant que possible, le respect des savoirs authentiques des participants (Boudreault, Michallet et Théolis, 2003 ; Boudreault et Moreau, 2004 ; Boudreault, Kalubi et Bouchard, 2001). Ainsi trois groupes de parents ont été rencontrés. Chacun de 3 groupes a été rencontré séparément en deux temps. L'interaction entre les participants s'est réalisée à l'intérieur des espaces ou cercles fermés.

Les thèmes et consignes du groupe de discussion ont été transmis aux participants au moins 15 jours avant la première rencontre dans le but d'encourager la préparation à la discussion constructive (Krueger 1994; Reason, 1994). Les idées énoncées, au cours de la discussion, sont enregistrées au fur et à mesure dans la base de données DRAP, programmée et formatée autour des catégories prédéterminées telles que les facilitateurs, les obstacles et les solutions. Une synthèse des résultats de la première rencontre permet aux participants de relire les énoncés retenus, de les prioriser les énoncés par ordre d'importance (en attribuant une valeur relative entre 0 et 9 (9 étant le plus important et 0 le moins important) à chacun des énoncés. L'analyse des données recueillies se déroule rapidement, grâce consensus obtenus des membres d'un groupe sur la validité des énoncés. Elle peut être centrée sur l'analyse des données en partant de la statistique descriptive, ou au contraire recourir à l'« analyse de contenu » (Bardin, 2003). Dans ce dernier cas, il faudrait considérer tout propos de parent comme production discursive émanant d'un émetteur collectif, qui peut être perçue ou lue dans une dynamique énonciative.

### **4. Conclusion**

Les expériences vécues par les parents à l'égard des enseignants ne les autorisent pas à afficher des sentiments de confiance. Toutefois, ces sentiments émergent lorsque les parents ont la possibilité de travailler sur leur capacité de dialoguer, à partir d'une discussion ouverte entre pairs. Les besoins

accrus de collaboration se justifient néanmoins du fait les enfants d'âge scolaire sont dans une phase charnière, demandant une attention particulière, surtout quand il s'agit des élèves en difficulté. Une collaboration étroite entre la famille, les enseignants et les autres intervenants des réseaux de services est vue comme une contribution majeure à l'adaptation de l'enfant et de sa famille. Le plus grand souhait des parents reste de voir tous les enseignants et administrateurs mettre sur pied une politique lumineuse de participation aux différents aspects de la vie à l'école, en articulation avec la vie de l'enfant en difficulté chez lui en famille. Seule la continuité des interventions pourra garantir le fonctionnement en équipe famille-école et assurer un meilleur suivi des progrès et bénéfices de l'enfant.

## 5. Références

- Guerdan, V. (2004). Les défis d'une formation des professionnels au travail avec les familles. *Les cahiers de l'actif*, 332-333, 334-335.
- Bouchard, JM. (1999): Famille et savoirs à partager: des intentions à l'action. In *Apprentissage et socialisation*, Vol. 19(2), pp. 47-57.
- Goupil, G. (1996). Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). Contributions to parent's involvement at the secondary level. *Family, School, Community Partnerships : Special Interest of the American Educational Research Association, FSCP Newsletter*, 8 (2), 8.
- Epstein, J. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. In D. Unger, and M. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives*. New York: Haworth Press.
- Epstein, J.L. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators, *Education and Urban Society*, 19, 119-136.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships (Report No.6). Baltimore: The Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. (ED 343 715)
- Forest, P.-G., Abelson, J., Gauvin, F.-P., Smith, P., Martin, É., Eyles, J. (2000) *Participation de la population et décision dans le système de santé et de services sociaux du Québec*. Québec; Conseil de la santé et du bien-être, 61 p.
- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu. In S. Moscovici et F. Buschini, F. (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouchard, J.M. (1998). Le partenariat entre les parents et les intervenants : de quoi s'agit-il ? *Fréquences*, 10, 16- 22.