

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
JEANNE DUPLESSIS-MASSON

LA COLLABORATION ENTRE ORTHOPÉDAGOGUE ET PARENT D'ÉLÈVE EN
DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE DANS DES MILIEUX
SOCIOÉCONOMIQUES CONTRASTÉS

2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MAÎTRISE EN ÉDUCATION CONCENTRATION ORTHOPÉDAGOGIE (M. Ed.)

PROGRAMME OFFERT PAR L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LA COLLABORATION ENTRE ORTHOPÉDAGOGUE ET PARENTS D'ÉLÈVE EN
DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE DANS DES MILIEUX
SOCIOÉCONOMIQUES CONTRASTÉS

PAR
JEANNE DUPLESSIS-MASSON

Corina Borri-Anadon
Directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Ouellet
Codirectrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau
Évaluatrice

Université du Québec à Trois-Rivières

SOMMAIRE

Le nombre grandissant d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage encourage la communauté à se mobiliser pour favoriser leur réussite éducative. Pour ce faire, la collaboration entre les acteurs scolaires et les parents de ces élèves est nécessaire. Dans les milieux socioéconomiques défavorisés, cette collaboration revêt des défis supplémentaires. En effet, le parent issu de ce milieu peut avoir un sentiment de compétence faible et est souvent moins porté à s'engager dans une collaboration avec l'école. Le professionnel scolaire, pour sa part, à tendance à considérer les interventions de ce parent comme étant inadéquates. La collaboration entre le professionnel des services complémentaires et le parent a été plusieurs fois documentée dans les écrits scientifiques. Cependant, la relation entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage reste à étudier. Cet essai vise à décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques. Pour répondre à cet objectif, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées auprès d'un échantillon de quatre participantes. Cet échantillon est composé de deux orthopédagogues sélectionnées par choix raisonné travaillant chacune dans une école située dans un milieu socioéconomique contrasté et deux mères, sélectionnées par les orthopédagogues, ayant un enfant vivant avec une difficulté d'apprentissage. Cette recherche qualitative / interprétative a permis de mettre en lumière la différence entre les formes de collaboration établies selon les milieux socioéconomiques, tout en démontrant que cette différence ne semble pas être influencée par le milieu socioéconomique. Au contraire, nos résultats vont à l'encontre de certaines recherches scientifiques puisque le milieu défavorisé reflète plutôt les caractéristiques que devraient avoir, selon les écrits, un milieu favorisé alors que l'inverse est aussi vrai : le milieu favorisé se rapproche de ce que devrait être un milieu défavorisé. Plusieurs considérations sont faites dans le cadre de cet essai, notamment sur le modèle théorique de Larivée (2003, 2008) et sur les approches encadrant la profession orthopédagogique (Tardif et Lessard, 1992). Les conclusions de cette

présente recherche démontrent qu'il est pertinent de porter attention aux formes de collaboration établies et de tenter de les varier durant la collaboration. L'orthopédagogue et le parent doivent aussi demeurer attentifs sur les formes de collaboration qu'ils mettent en pratique afin de les modifier selon les situations dans lesquelles ils se trouvent et les attentes de chacun. La formation initiale des enseignants en adaptation scolaire et sociale pourrait bénéficier à être plus spécifique dans la façon de collaborer avec les parents.

*Tous les jours, vous me faites
grandir, Florence et Clément*

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	iii
Remerciements	i
Liste des figures	iii
Liste des tableaux	iv
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes	v
Introduction	6
Chapitre I Problématique	9
1.1 Le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage au sein d'une communauté éducative : l'importance de la collaboration école-parent	9
1.2 La complexité de la collaboration école-parent d'élève en difficulté d'apprentissage, notamment en milieu défavorisé	12
1.3 Les défis de la collaboration entre le professionnel des services complémentaires et le parent	15
1.4 La spécificité de la collaboration orthopédagogique-parent	15
1.5 Le problème et la question de recherche	17
Chapitre II Cadre de référence	19
2.1 Les deux approches en orthopédagogie	19
2.1.1 L'élève en difficulté d'apprentissage	19
2.1.2 L'orthopédagogie	20
2.2 Le parent d'élève en difficulté d'apprentissage	22
2.3 Le milieu socioéconomique	23
2.4 La collaboration	24
2.4.1 Les critères de collaboration	25
2.4.2 Les formes de collaboration	28

	iii
2.5 L'objectif du projet	34
Chapitre III Méthodologie.....	36
3.1 L'approche méthodologique	36
3.2 Le recrutement des participants	37
3.2.1 Les orthopédagogues	38
3.2.2 Les parents d'élève en difficulté d'apprentissage	41
3.3 La collecte de données.....	42
3.4 La démarche de traitement, d'analyse et de présentation des données de recherche	44
Chapitre IV Présentation et interprétation des résultats.....	46
4.1 La présentation des résultats des entrevues du milieu favorisé	46
4.2 La présentation des résultats des entrevues du milieu défavorisé	57
4.3 Les formes de collaboration établies	70
Chapitre V Discussion	76
5.1 L'incidence du milieu socioéconomique sur les formes de collaboration établies..	76
5.2 Considérations sur le modèle théorique de Larivée	79
5.3 Considérations sur les approches de l'orthopédagogie.....	81
5.4 Contributions scientifiques, professionnelles et personnelles de cette recherche ...	83
5.5 Les limites de la recherche.....	85
Chapitre VI Conclusion.....	87
Références	91
Appendice A Synthèse des approches de l'orthopédagogue.....	102
Appendice B Lettre d'information à la commission scolaire.....	102
Appendice C Lettre d'information aux orthopédagogues	106
Appendice D Lettre d'information aux directions	111
Appendice E Lettre d'information aux parents.....	115
Appendice F Protocole d'entrevue aux parents	120

REMERCIEMENTS

L’écriture de cet essai n’aurait pas été possible sans l’aide et l’appui de nombreuses personnes. À leur façon, chacune d’elle m’a permis d’avancer et de cheminer dans mon processus de maîtrise. Je tiens à remercier particulièrement Corina Borri-Anadon et Sylvie Ouellet, respectivement ma directrice et ma codirectrice. Quelle belle équipe vous formez et quelle opportunité pour moi d’avoir pu bénéficier de vos expertises ! Merci d’avoir cru en moi et de m’avoir toujours encouragé durant ce processus échelonné sur plusieurs années et entrecoupé de congés de maternité. Corina, ta rigueur, ton écoute, ta patience et ton immense disponibilité m’ont aidé à garder le cap durant cette expérience. Sylvie, ton ouverture, ta grande sensibilité et ta confiance en moi m’ont permis d’avancer dans ce projet.

Je souhaite remercier ma collègue et amie, Maude. Ta présence quotidienne, notre belle complicité et nos nombreuses discussions m’ont permis de persévéérer dans mon processus d’écriture. Merci pour tes nombreux encouragements qui m’aident à me dépasser. Merci aussi à mon amie Caroline avec qui j’ai échangé à quelques reprises sur mon projet et sur les enjeux de l’orthopédagogie.

J’adresse un merci particulier à mon compagnon. Mathieu, avec toi je m’épanouis et je réalise mes rêves. Ce projet de recherche n’aurait pas été possible sans ton appui et tes encouragements constants. Merci aussi pour tes nombreuses lectures. Mes enfants, Florence et Clément, qui sont nés durant ce processus. À travers vos yeux, je vois la vie différemment. Chaque jour, vous m’apprenez à revenir à l’essentiel et à apprécier chaque petite victoire. Merci à ma famille qui a cru en moi et m’a épaulé jusqu’au bout pour m’aider à compléter ma maîtrise.

Enfin, je veux remercier les parents et les orthopédagogues qui ont accepté de participer à mon projet de recherche pour les pré-entrevues et pour les entrevues. Votre participation est la clé de cet essai. Merci.

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1. Facteurs pouvant avoir une influence sur l'apprentissage	p. 10
2. Découpage de l'indice de milieu socioéconomique	p. 24

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1. Synthèse des approches de l'orthopédagogue	p. 101
2. Portrait des orthopédagogues participantes	p. 41
3. Portrait des mères participantes	p. 42
4. Des critères de collaboration aux formes de collaboration établies IMSE 3	p. 56
5. Des critères de collaboration aux formes de collaboration établies IMSE 9	p. 70
6. Des critères de collaboration aux formes de collaboration établies IMSE 3 et 9	p. 75

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- L'ADOQ : L'Association des Orthopédagogues du Québec
- CEREH : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
- ÉHDAA: Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
- IMSE: Indice de milieu socioéconomique
- LIP : Loi sur l'instruction publique
- MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
- MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- MEESR : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

INTRODUCTION

Après avoir complété un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale au primaire, plusieurs expériences comme orthopédagogue nous ont permis de mettre en pratique notre expertise orthopédagogique. Durant les quatre ans qui ont suivi la fin de nos études, nous avons eu l'opportunité d'effectuer des contrats d'orthopédagogie dans des écoles primaires. Nous avons ainsi travaillé dans cinq écoles différentes situées dans divers milieux socioéconomiques, allant de favorisés à défavorisés. Au fil de ces expériences, nous nous sommes questionnés sur la place du parent au sein du service d'orthopédagogie et sur notre rôle à jouer dans cette collaboration. En effet, nous avons réalisé que dans certaines écoles des programmes pour favoriser la participation des parents ayant un enfant suivi par l'orthopédagogue sont organisés, alors que dans d'autres écoles, on peine à voir les parents présents au plan d'intervention. Cette différence dans la façon qu'ont l'école et les parents de collaborer est la source de notre questionnement d'autant plus que ce constat nous amène à réaliser que la première expérience se déroule dans des milieux favorisés alors que la deuxième se déroule dans des milieux défavorisés. Cette observation nous amène à nous questionner sur l'expérience de la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques.

La pertinence de ce questionnement repose sur le fait que la participation des parents dans le parcours scolaire de leur enfant est un sujet qui préoccupe de plus en plus la société québécoise (Kabuli *et al.*, 2015; L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ), 2016b; Larivée, 2012; Nanhou, Desrosiers, et Belleau, 2013; Pagé, 2012). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009a, 2009b) en fait même un facteur de protection de la réussite scolaire. Dans les milieux défavorisés, cette préoccupation est d'autant plus saillante sachant que les parents sont moins nombreux à s'impliquer dans le vécu scolaire de leurs enfants (Conseil régional de prévention de

l'abandon scolaire, 2001; Kanouté, 2006). Dans les écrits scientifiques, nous constatons que plusieurs auteurs (Beauregard et Kalubi, 2011; Boulanger, Larose, et Couturier, 2011; Chatelanat, Panchaud Mingrone, et Niggl Domenjoz, 2003; Kabuli et Bouchard, 2003; Kalubi et Lesieux, 2006) se sont penchés sur la collaboration entre les parents et divers professionnels, dont certains œuvrent en contexte scolaire (Boulanger, Larose, et Couturier, 2011; Kabuli et Bouchard, 2003; Kanouté, 2003; Ordre des psychologues du Québec, 2007). Tous reconnaissent l'importance d'une collaboration entre ces acteurs, mais affirment que lorsque celle-ci est davantage unidirectionnelle, où les parents semblent être spectateurs plutôt qu'acteurs, les avantages documentés s'avèrent plus nuancés. C'est pourquoi on reconnaît de plus en plus aux acteurs scolaires des responsabilités en ce sens (Kabuli *et al.*, 2015). Toutefois, lorsqu'on s'intéresse plus spécifiquement à la collaboration entre le parent et l'orthopédagogue, très peu d'information est disponible. Ce constat nous amène à explorer la collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage en contexte scolaire.

Le premier chapitre expose la problématique entourant notre sujet et permet d'asseoir notre question de recherche. Ainsi, cette section met tout d'abord en perspective le rôle de la communauté sur le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage. Ensuite, il est question de la collaboration entre l'école et le parent d'élèves en difficulté d'apprentissage. Un regard critique est par la suite posé sur les défis de la collaboration entre le parent d'élève en difficulté d'apprentissage et les professionnels des services complémentaires. Finalement, nous nous attardons spécifiquement sur la collaboration que vivent l'orthopédagogue et le parent de cet élève. Tous ces questionnements, conjointement aux assises scientifiques et sociales présentées, font émerger notre question de recherche présentée à la fin de ce chapitre. Le chapitre suivant met en place le cadre de référence de notre recherche en définissant les concepts clés identifiés : l'orthopédagogue, le parent d'élève en difficulté d'apprentissage, le milieu socioéconomique et la collaboration. Nous terminons ce chapitre en présentant l'objectif de notre projet. Le troisième chapitre expose la méthodologie priorisée ainsi que les méthodes de recrutement

des participants et de collecte de données. La démarche de traitement, d'analyse et de présentation des données complète ce chapitre. La présentation et l'interprétation des résultats selon les concepts établis dans le cadre de référence sont exposées dans le quatrième chapitre. Dans le chapitre cinq, il est question, tout d'abord d'une discussion autour de nos résultats en lien avec l'influence du milieu socioéconomique, des contributions scientifiques, professionnelles et personnelles et enfin des limites de notre recherche. La conclusion, dans le chapitre six, permet enfin de faire ressortir les principaux résultats qui se dégagent de cet essai tout en présentant une ouverture sur de futures pistes de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous abordons tout d'abord le sujet du soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage, population cible des orthopédagogues selon L'ADOQ (2003). Par la suite, nous faisons état de la complexité de la collaboration école-parent de ces élèves et des défis que soulève cette collaboration. Enfin, puisque l'orthopédagogue fait partie des services complémentaires (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2002; L'ADOQ, 2003), nous portons notre attention sur ce qui caractérise la collaboration entre le professionnel des services complémentaires et le parent d'élève en difficulté avant de terminer en abordant les spécificités de la collaboration orthopédagogue-parent.

1.1 Le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage au sein d'une communauté éducative : l'importance de la collaboration école-parent

Le MELS (2009a) définit les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDAA) comme étant « tous les élèves qui, pour une année scolaire donnée, ont un code de difficulté et également ceux qui n'ont pas de code de difficulté, mais un plan d'intervention actif. » (p. 5) En 2011, ces élèves correspondaient à plus de 17 % de l'effectif des enfants fréquentant à temps plein et à temps partiel des écoles du secteur des jeunes des réseaux d'enseignement public et privé du Québec (MELS, 2014), alors que durant l'année 2005-2006, 15 % des élèves fréquentant les écoles primaires et secondaires du Québec étaient handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Kabuli *et al.*, 2015). En seulement cinq ans, on observe donc une augmentation de 2 % de cette clientèle. Cet accroissement des effectifs d'ÉHDAA est inquiétant et exige des interventions appropriées interpellant l'ensemble de la communauté éducative. En ce sens, déjà, en 1999, le MEQ (1999) mettait en place une politique en adaptation scolaire visant la réussite pour tous en misant, entre autres, sur la collaboration entre les parents, l'école et les organismes communautaires entourant l'élève. La mise en place d'interventions

permettant de répondre aux besoins des ÉHDAA devient alors, et reste toujours, un enjeu central (Kabuli *et al.*, 2015; L'ADOQ, 2016b; MELS, 2008).

La définition que l'on donne aux ÉHDAA englobe deux grands groupes d'élèves classés selon l'élève présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et celui présentant un handicap (MELS, 2009a). Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt est orienté spécifiquement sur les élèves en difficulté d'apprentissage qui correspondent à plus de 81 % de l'ensemble des ÉHDAA (MELS, 2014). Le ministère de l'Éducation (MEQ) (2003) identifie, dans son cadre de référence pour guider l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à l'école, trois types de facteurs que l'intervention auprès de ces élèves doit considérer : les facteurs individuels, les facteurs familiaux et sociaux et les facteurs scolaires. La figure 1 illustre l'interrelation de ces facteurs en lien avec le développement de l'apprentissage.

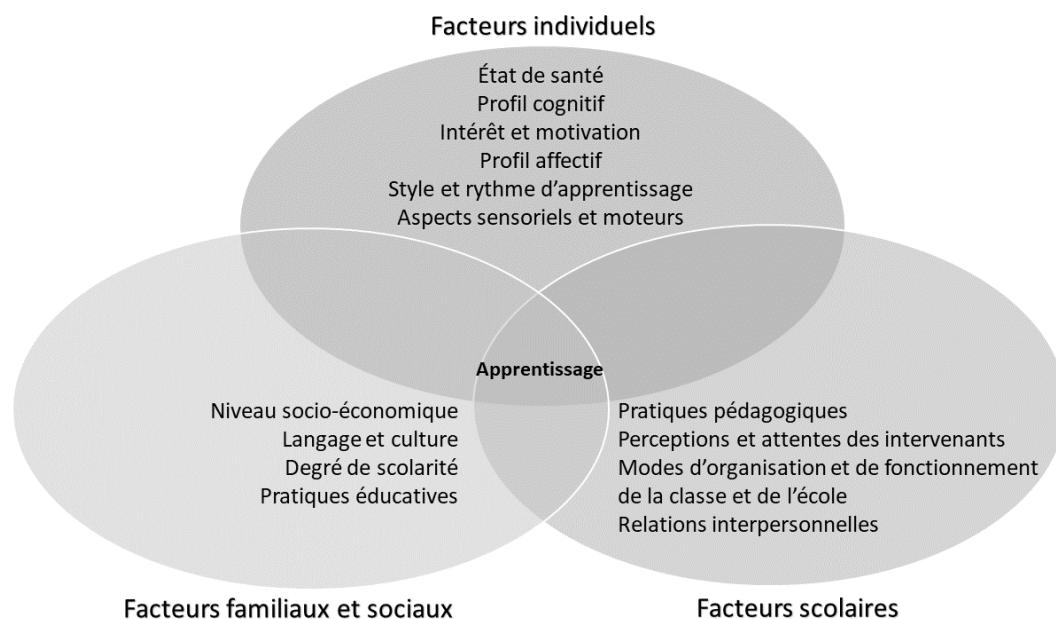


Figure 1 Facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage. Adaptée du MEQ (2003)

Toujours selon ce cadre de référence (MEQ, 2003), il importe d'adopter une vision systémique de l'intervention considérant alors tout ce qui peut constituer une force ou représenter un obstacle à l'apprentissage. Ainsi, l'interaction entre les facteurs caractérisant l'élève lui-même, les facteurs familiaux et les facteurs scolaires joue un rôle déterminant dans l'apparition des difficultés d'apprentissage chez les élèves. Pour aider l'élève, c'est donc toute la communauté entourant celui-ci qui doit se mobiliser, incluant les parents. Le gouvernement du Québec (2010) reconnaît d'ailleurs la place de prédilection des parents au sein de l'école et leur importance dans la collaboration avec l'école, d'autant plus lorsqu'il est question d'ÉHDAA.

Les parents constituent des acteurs privilégiés avec qui l'école se doit de collaborer pour assurer la cohérence et l'efficacité des interventions visant à développer le potentiel de l'élève de façon optimale. C'est encore plus vrai pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, pour lesquels cette collaboration s'inscrit notamment dans le cadre de la démarche du plan d'intervention au cours de laquelle se prennent les décisions concernant leur enfant. (MELS, 2010, p. 54)

Pour favoriser la collaboration école-parent, plusieurs moyens ont été mis en place par le gouvernement québécois. En effet, une place privilégiée est maintenant réservée aux parents dans l'école à travers, entre autres, l'organisme de participation des parents et le conseil d'établissement (Loi sur l'instruction publique (LIP), 2014, art. 74, 89.1, 96.2, 96.13, 96.14). Ces deux instances favorisent effectivement l'implication des parents en leur permettant d'échanger avec les autres acteurs de l'école et de se concerter sur les moyens permettant de soutenir la réussite scolaire des élèves. Par contre, cette forme de participation formelle des parents à l'intérieur de structures scolaires administratives n'est pas celle qui nous intéresse. Comme l'affirment Larivée, Kalubi et Terrasse (2006) « la participation des parents aux instances décisionnelles (conseil d'établissement) ne garantit pas une meilleure réussite pour leur enfant ou l'ensemble des élèves. » (p. 531) Dans le cadre de cet essai, c'est plutôt la collaboration école-parent d'élève vivant avec des difficultés d'apprentissage qui retient notre attention.

1.2 La complexité de la collaboration école-parent d'élève en difficulté d'apprentissage, notamment en milieu défavorisé

Plusieurs éléments entrent en jeu lors de la collaboration entre l'école et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage, ce qui rend la collaboration complexe. Comme nous venons de le voir dans la section précédente, un des facteurs que l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage doit considérer est le réseau familial et social de l'enfant (MEQ, 2003). Certains auteurs, au Québec comme en France, (Arapi, 2017; Coutu et Cantin, 2017; Kanouté, 2003, 2006; Larose, Terrisse, Lenoir, et Bédard, 2004; Warzee *et al.*, 2006) corroborent ce discours en précisant que le milieu familial joue en effet un rôle important dans la réussite scolaire de l'enfant. La famille peut être perçue autant comme un facteur pouvant générer des difficultés que comme un soutien à l'école. En effet, certaines caractéristiques du milieu familial peuvent avoir un effet négatif sur les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'élève, par exemple : le faible niveau de scolarité des parents, la pauvreté ou encore la représentation négative qu'ils ont de l'école (MELS, 2008; MEQ, 2003; Skaggs, 2007).

Dans le cadre de cette recherche, le facteur lié au milieu socioéconomique de la famille retient particulièrement notre attention. En effet, selon certains auteurs (Kanouté, 2006; MEQ, 2003; St-Jacques, 2000), les enfants vivant dans des milieux socioéconomiques défavorisés ont plus de risques d'éprouver un retard langagier, psychologique et socioaffectif en plus d'avoir un soutien parental restreint. Ces éléments peuvent rendre l'enfant plus vulnérable et donc susceptible de vivre des difficultés scolaires (MEQ, 2003; 2000). Il importe de préciser aussi que les parents vivant dans un milieu socioéconomique défavorisé sont souvent moins portés à s'engager dans une collaboration avec l'école (Kanouté, 2003, 2006; St-Jacques, 2000; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013; Warzee *et al.*, 2006). Ayant souvent un sentiment de compétence faible et un passé scolaire difficile, certains parents vivant dans des milieux socioéconomiques défavorisés semblent se désintéresser de l'école (DeBlois *et al.*, 2008; Deslandes, 2009).

Ainsi, il est parfois plus difficile pour eux d'entrer en collaboration avec l'école (Warzee *et al.*, 2006). Lorsque tel est le cas, ces caractéristiques peuvent être perçues comme des facteurs de risque, c'est-à-dire qui sont « susceptibles influencer négativement [le] développement [de l'enfant] et de [le] rendre plus vulnérable » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2015a, p. 20).

Par contre, comme le souligne le MEQ (2003), lorsqu'il y a collaboration entre la famille et l'école, on parle alors de facteur de protection pour contrer ces difficultés. Pour les écoles situées dans un milieu socioéconomique défavorisé, cette collaboration est d'autant plus importante, surtout au début de la scolarisation, afin de consolider les relations entre l'école et le parent (Warzee *et al.*, 2006). L'importance de créer une véritable collaboration entre l'école et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage, surtout en milieu socioéconomique défavorisé, prend ici tout son sens. Le fait que ces deux acteurs soient cohérents dans leurs actions auprès de l'élève favorise sa réussite et sa persévérance (MELS, 2009b). Plusieurs études (Beaumont *et al.*, 2010; Boulanger, Larose, et Couturier, 2011; DeBlois *et al.*, 2008; Deslandes, 2001; Deslandes, Potvin, et Leclerc, 1999; Larivée, 2011), dont certaines spécifiques aux élèves en difficulté d'apprentissage (Larivée *et al.*, 2006; Letarte, Nadeau, Lessard, Normandeau, et Allard, 2011), abondent dans le même sens et postulent que la collaboration école-parent influence positivement les résultats scolaires. Elle permet également aux parents de développer une vision plus positive de l'école et de jouer ainsi un rôle primordial en encourageant la persévérance, en valorisant l'engagement et en soutenant les progrès de leur enfant (MEQ, 2003; MELS, 2009b).

Les auteurs du guide de prévention du décrochage scolaire *Y'a une place pour toi !* (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, et Deslandes, 2007) proposent de simples gestes de la part des parents afin de favoriser leur collaboration avec l'école. Ils suggèrent, entre

autres, d'avoir une attitude positive, de participer aux activités scolaires, de manifester de l'intérêt pour le vécu scolaire de leur enfant, d'informer l'école de tout événement perturbateur et d'assurer une continuité avec les interventions faites à l'école. Le guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers (Fédération des comités de parents du Québec, 2010) abonde dans le même sens en proposant une boîte à outils spécifique pour les parents d'ÉHDAA dans laquelle plusieurs trucs permettent de faciliter les interactions avec le personnel scolaire qui est impliqué dans le dossier de l'élève. Les auteurs de ce guide y suggèrent, entre autres, des outils pour mieux s'impliquer dans le cheminement scolaire de son enfant et des techniques de communication efficaces lors des rencontres avec des professionnels scolaires. Toutefois, d'autres auteurs (Deslandes et Bertrand, 2004; Letarte *et al.*, 2011) avancent que pour être en mesure de poser ces gestes, il faut que le parent s'estime compétent, qu'il juge que c'est un rôle qui lui revient et qu'il soit invité à le faire. Or, le sentiment de compétence des parents peut être affecté lorsque ceux-ci proviennent d'un milieu socioéconomique défavorisé, sachant que cette donnée est souvent associée à un niveau de scolarité plus bas chez ces derniers (DeBlois *et al.*, 2008; Deslandes, 2009).

Ainsi, nous observons que l'école détient une part de responsabilité dans la collaboration avec les parents (Deslandes, 2014). Elle doit en effet la promouvoir et la favoriser (Beauregard et Kalubi, 2011; Larivée, 2011). À la suite de notre recension des écrits, nous constatons que les auteurs sont nombreux à aborder le sujet de la collaboration entre le parent d'élèves en difficulté d'apprentissage et l'école et à décrire le rôle du parent dans celle-ci. Toutefois, qu'en est-il du rôle spécifique de l'école dans cette collaboration et plus particulièrement du professionnel des services complémentaires œuvrant auprès des élèves en difficultés d'apprentissage ?

1.3 Les défis de la collaboration entre le professionnel des services complémentaires et le parent

Plusieurs auteurs (Boulanger, Larose, et Couturier, 2011; Boulanger, Larose, Larivée, *et al.*, 2011; Kabuli et Bouchard, 2003; Pelchat et Lefebvre, 2003) se sont penchés sur la collaboration entre le professionnel des services complémentaires et le parent. Pour Pelchat et Lefebvre (2003) et pour Arapi (2017) celle-ci se caractérise bien souvent par une communication unidirectionnelle, soit du professionnel vers le parent. Dans la plupart des cas, ce sont les professionnels qui amorcent les échanges avec le parent et qui proposent de le soutenir en lui montrant comment intervenir auprès de son enfant. Par exemple, lors de rencontres planifiées avec les parents, le professionnel se limite à présenter le plan de service offert à l'élève. Même si ces études (Boulanger, Larose, et Couturier, 2011; Boulanger, Larose, Larivée, *et al.*, 2011; Kabuli et Bouchard, 2003; Pelchat et Lefebvre, 2003) confirment que le parent détient une place importante dans le cheminement scolaire de son enfant et que les différents intervenants devraient l'impliquer davantage, le parent reste la plupart du temps simplement informé des interventions qui sont réalisées. Kalubi et Bouchard (2003) précisent que dans ces rencontres, il n'est pas rare que parent et intervenant évitent les confrontations en tenant uniquement des propos non compromettants qui ne risquent pas d'être interprétés négativement par l'autre. Les parents sont parfois considérés comme incompétents dans leurs interventions, et ce, particulièrement de la part du personnel scolaire (Arapi, 2017 ; Boulanger, Larose, Larivée, *et al.*, 2011). Pourtant, le parent ne devrait pas simplement être informé des interventions, mais être partie prenante des décisions comme cela est prôné par le MELS (2003; 2009b).

1.4 La spécificité de la collaboration orthopédagogue-parent

Les travaux ayant porté sur la collaboration entre professionnel des services complémentaires et parent d'élève en difficulté apportent certes un éclairage important à notre questionnement. En effet, dans le réseau scolaire québécois, l'orthopédagogue fait partie des services complémentaires au même titre que l'orthophoniste, le psychologue et

le psychoéducateur (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2002; L'ADOQ, 2003). Toutefois, l'apport de ces travaux reste limité. D'une part, peu d'entre eux ont porté spécifiquement sur la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent, alors qu'il s'agit d'un acteur clé de la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage, offrant un soutien aux enseignants, aux élèves et aux parents, en collaboration avec toute la communauté éducative (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2002; L'ADOQ, 2003).

D'autre part, plusieurs professionnels des services complémentaires voient leurs interventions régies par un ordre professionnel. C'est d'ailleurs le cas pour le psychologue (Ordre des psychologues du Québec, 2007), le psychoéducateur (Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec, 2015) et l'orthophoniste (Ordre des Audiologistes et des Orthophonistes du Québec, 2015). L'ordre professionnel a pour mission d'assurer la protection du public par rapport à l'exercice professionnel de ses membres (Office des professions, 2018). Pour chacun de ces professionnels, des balises claires sont définies pour, entre autres, régir leurs interventions et leur relation avec les parents. Sur cet aspect, l'orthopédagogue diffère des autres professionnels des services complémentaires puisqu'aucun ordre n'encadre sa profession (Gouvernement du Québec, 2013; Office des professions, 2014). Cela a pour effet que la collaboration peut différer grandement d'un orthopédagogue à l'autre.

Les auteurs (Debeurme, Jubinville, et Fontaine, 2007; L'ADOQ, 2003; Office des professions, 2014) qui se sont intéressés spécifiquement à la collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage font principalement des recommandations pour l'orthopédagogue à l'effet de soutenir le parent, de l'informer, de le conseiller et de le former. Ils prônent l'importance de maintenir une collaboration avec ce dernier afin d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages. Dans le *Référentiel*

des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015), l'orthopédagogue est ainsi invité, en collaboration avec le parent, à identifier, proposer et soutenir des interventions qui répondent aux besoins de l'élève.

En outre, un essai, déposé à l'UQTR en juin 2016, aborde le sujet de la collaboration entre des parents d'élève en difficulté et un orthopédagogue (Renière, 2016). Par contre, l'angle apporté dans cette recherche est orienté du côté des parents et cherche à les outiller afin qu'ils se sentent plus compétents et qu'ils améliorent leur sentiment d'auto-efficacité alors que notre travail se concentre plutôt sur la collaboration elle-même.

1.5 Le problème et la question de recherche

À la lumière des recherches effectuées dans le présent chapitre entourant les éléments problématiques de la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques, il en ressort le nombre grandissant d'ÉHDAA dans le réseau des écoles publiques au Québec et la mobilisation que cette situation demande à l'ensemble de la communauté éducative. Il faut aussi retenir la complexité de la collaboration entre l'école et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage, notamment en milieux défavorisés, et plus spécifiquement de celle concernant le professionnel des services complémentaires avec ce parent. Présentée dans les écrits consultés comme étant majoritairement unidirectionnelle, cette collaboration semble essentiellement être dirigée par le professionnel afin de transmettre des informations au parent. De plus, la collaboration entre l'orthopédagogue, qui se distingue des autres professionnels des services complémentaires, et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage reste à documenter. En effet, nous avons identifié quelques écrits portant sur la collaboration entre ces deux acteurs, mais ceux-ci semblent s'être davantage intéressés à améliorer les compétences parentales, notamment par la formulation de diverses recommandations, plutôt qu'à documenter la collaboration elle-même. Ainsi, nous ne savons donc pas si ces recommandations sont mises en œuvre par

les orthopédagogues. De plus, il importe de prendre en considération tout l'aspect du milieu socioéconomique. Il s'agit en effet d'un facteur pouvant avoir de possibles répercussions sur la collaboration. Par ailleurs, toujours selon la recension des écrits effectuée, les parents issus de milieux socioéconomiques défavorisés sont moins enclins à s'engager dans une collaboration avec l'école.

Ainsi, nous soutenons que cette recherche est pertinente puisqu'à notre connaissance, aucune étude empirique ne s'est attardée spécifiquement à la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques. C'est pour ces raisons que nous chercherons à répondre à la question de recherche suivante : **comment la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire s'établit-elle selon différents milieux socioéconomiques ?**

Pour répondre à cette question, il est essentiel de poursuivre notre recension des écrits scientifiques afin d'en définir les principaux concepts, ce à quoi nous nous attardons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

À la suite des constats relevés dans le chapitre précédent, il importe de définir les concepts piliers de notre étude, soit : l'orthopédagogue, le parent d'élève en difficulté d'apprentissage, le milieu socioéconomique et la collaboration.

2.1 Les deux approches en orthopédagogie

Pour bien cerner qui est l'orthopédagogue, il est d'abord nécessaire de faire une rétrospective historique de la profession. Vers la fin des années soixante, à la suite de la réforme scolaire issue du Rapport Parent, apparaît un nouvel intervenant scolaire œuvrant auprès des élèves en difficulté d'apprentissage : l'orthopédagogue. D'abord influencée par l'approche psychomédicale, aussi appelée instrumentale, son expertise est davantage théorique et repose sur des assises psychologiques (Tardif et Lessard, 1992). L'orthopédagogue cherche alors à favoriser le développement de la fonction déficiente ou encore à corriger les comportements déficients (L'ADQ, 2003). Cette approche laisse graduellement la place, dans les années 1980, à une approche pédagogique centrée sur une rééducation de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Depuis, le champ d'expertise et d'intervention de l'orthopédagogie est en constante mouvance, ce qui laisse les balises de la profession floues (Debeurme *et al.*, 2007).

2.1.1 *L'élève en difficulté d'apprentissage*

Selon les deux approches de l'orthopédagogie, soit psychomédicale et pédagogique, la vision de la population cible du professionnel, c'est-à-dire les élèves en difficultés d'apprentissage, diffère. Ainsi, dans l'approche psychomédicale, c'est une vision plus catégorielle de l'élève qui est privilégiée, celle-ci s'appuyant sur un diagnostic (Tardif et Lessard, 1992). L'évaluation est donc au cœur de cette approche. Les difficultés des élèves tendent à être expliquées par des déficiences neurophysiologiques ou encore comme des troubles d'apprentissage (Goupil, 1997). C'est le cas, par exemple, pour l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (2015) qui définit sur son site Internet le trouble

d'apprentissage comme un « dysfonctionnement touchant l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale et non verbale (écrite) » (non paginée). Ce dysfonctionnement est considéré comme permanent et pouvant nuire à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul (L'ADOQ, 2015).

L'approche orthopédagogique dite pédagogique offre une vision différente de l'élève en difficulté d'apprentissage, n'ayant plus comme centre d'intérêt ses troubles, mais l'enfant dans son ensemble (Tardif et Lessard, 1992). L'orthopédagogue tente d'avoir une vision systémique de la situation de l'élève pour mieux comprendre ses difficultés. Dans cette approche orthopédagogique, l'accent est aussi mis sur le retard scolaire par rapport aux attentes du programme de formation contrairement à l'approche psychomédicale où les difficultés de nature neurologique prédominent. Ainsi, on réfère davantage à des élèves qui ne parviennent pas à progresser selon les attentes du programme de formation (MEQ, 2003) ou qui ne sont souvent pas en mesure de faire des liens entre la matière présentée en classe et leurs connaissances antérieures (Archambault et Fortin, 2001). Ces élèves, selon ces auteurs, ne sont pas nécessairement conscients des connaissances qu'ils possèdent et ont de la difficulté à savoir quoi faire avec cette nouvelle matière. Ceux-ci semblent donc présenter des difficultés à utiliser convenablement les stratégies enseignées (cognitives et métacognitives) afin d'effectuer le transfert des connaissances apprises.

2.1.2 L'orthopédagogue

De nos jours, les définitions de l'orthopédagogue semblent influencées par ces deux approches. Par exemple, L'ADOQ (2016b) définit l'orthopédagogue comme :

« [...] un professionnel spécialiste de l'évaluation-intervention qui œuvre auprès des apprenants qui rencontrent des obstacles, qui sont susceptibles de présenter ou qui présentent des difficultés, incluant les troubles, de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, de même qu'au regard des processus et des stratégies qui soutiennent ces apprentissages. (p. 1)

Le comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015) reconnaît pour sa part que les compétences des orthopédagogues se déclinent selon trois axes : « l'évaluation et l'intervention spécialisées, la collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage et enfin l'éthique, la culture et le développement professionnel » (p. 15). Alors que le premier axe de ce référentiel semble être davantage un legs de l'approche psychomédicale puisque l'orthopédagogue intervient en soutien direct auprès de l'élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (Trépanier, 2005), le deuxième axe, quant à lui, semble s'inscrire davantage dans une approche pédagogique qui prend en compte l'environnement de l'élève. En effet, en préconisant la collaboration et le soutien indirect, ce dernier se centre sur l'action de l'orthopédagogue visant à soutenir l'entourage de l'élève tel que l'enseignant (Trépanier, 2005) ou, dans le cas qui nous intéresse, le parent.

Le soutien indirect aux différents acteurs entourant l'élève, dont le parent, est donc reconnu comme une des dimensions de la profession orthopédagogique autant pour le comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015) que pour L'ADOQ. D'ailleurs, sur le site de L'ADOQ (2016a), parmi les tâches associées au travail de l'orthopédagogue, il est possible de lire qu'il « intervient en milieu familial auprès des parents, en les encadrant et en leur fournissant un support éducatif » (non paginée). Selon les travaux de Debeurne *et al.* (2007), l'orthopédagogue peut agir comme personne-ressource pour les parents en modélisant des pratiques d'intervention et en mettant en place ou en supervisant des programmes de tutorat. L'Office des professions (2014) abonde dans le même sens en affirmant que l'orthopédagogue peut conseiller les parents et peut être appelé à travailler avec eux afin d'offrir les services les plus appropriés aux besoins de l'élève. Aussi, en collaboration avec le parent, l'orthopédagogue peut, entre autres, identifier les interventions à mettre en œuvre, proposer des activités et soutenir des pratiques pédagogiques (Brodeur *et al.*, 2015). L'apport des parents au travail de l'orthopédagogue

est également reconnu puisque ces derniers sont des sources d'information précieuse pour mieux cerner les besoins de l'élève lors du plan d'intervention (Office des professions, 2014). Le Tableau 1 Synthèse des approches de l'orthopédagogue (Appendice A) regroupe les caractéristiques associées à chacune d'entre elles.

2.2 Le parent d'élève en difficulté d'apprentissage

Dans le cadre de ce projet de recherche, il importe de définir le concept de parent pour bien comprendre ce qu'il englobe. De par sa définition dans Le Petit Robert (2017), le mot parent est défini comme « le père ou la mère [de l'enfant] » (p. 1805). La Loi sur la protection de la jeunesse (Éditeur officiel du Québec, 2017) va plus loin dans sa définition en incluant non seulement le père et la mère de l'enfant, mais aussi « toute autre personne agissant comme titulaire de l'autorité parentale, le cas échéant » (p. 3). En effet, pour diverses raisons, il arrive que le père ou la mère ne puissent répondre aux besoins de l'enfant. C'est le cas lorsqu'un « enfant dont ni le père ni la mère n'assument, de fait, le soin, l'entretien ou l'éducation» (Code civil du Québec, 1991, p. 36). Dans de telles situations, l'enfant doit être placé sous tutelle (Code civil du Québec, 1991; La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2009). Le tuteur agira alors comme personne responsable dans l'intérêt et le respect des droits de l'enfant (Éditeur officiel du Québec, 2017, p. 26). La responsabilité du parent au sens large du terme est « d'assumer le soin, l'entretien et l'éducation d'un enfant et d'en assurer la surveillance » (Éditeur officiel du Québec, 2017, p. 4). Toutes ces définitions permettent au final de statuer qu'un parent est la personne responsable légalement du bien-être physique, intellectuel et mental d'un enfant.

Le parent ayant un enfant en difficulté d'apprentissage ne diffère pas vraiment d'un autre parent. C'est plutôt dans son rapport à l'école que certaines différences peuvent être observées. Ainsi, ce dernier est généralement plus enclin à collaborer avec l'école, surtout lorsque son enfant en est à sa première difficulté (Deslandes et Bertrand, 2004). Ce parent

s'engage aussi plus facilement auprès de son enfant lorsque ce dernier fait face à une difficulté ou que son rendement scolaire diminue (Deslandes et Bertrand, 2004).

2.3 Le milieu socioéconomique

Puisque le concept du milieu socioéconomique dans lequel se déroule la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage nous intéresse, il importe de le définir. D'une part, le concept de milieu, selon une perspective reliée à l'école, « coïncide souvent avec le territoire, le quartier dans lequel elle est située et où habitent les élèves et les familles. » (Kanouté, 2006, p. 19) D'autre part, le concept socioéconomique est défini par le Larousse (2017) comme étant « relatif aux problèmes sociaux dans leur relation avec les problèmes économiques » (non paginée). Combinés, ces deux concepts font référence à la position d'une personne ou d'une famille dans la société en fonction du milieu où elle vit, de son revenu, de son niveau de scolarité et de son emploi (MEES, 2017; Nanhou *et al.*, 2013; Université d'Ottawa, 2017). L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) est l'outil utilisé pour déterminer le milieu socioéconomique des écoles. Cet outil prend en considération « la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade [...] et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien » (MEES, 2017, non paginée) pour documenter la population qui vit sur le territoire desservi par l'école (St-Jacques, 2000). Chaque année, le MEES regroupe donc en rang décile toutes les écoles publiques afin de les situer parmi les autres selon, entre autres, leur IMSE (MELS, 2015b). Ainsi, chaque école du Québec est classée sur une échelle allant de 1 à 10, 1 représentant des écoles situées dans des milieux très favorisés et 10, des écoles situées dans des milieux très défavorisés (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), 2015b). La figure 2 illustre un découpage des milieux socioéconomiques selon l'IMSE.

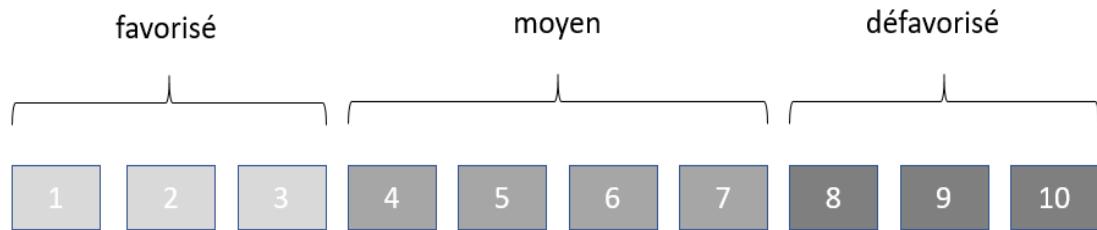


Figure 2 Découpage de l'indice de milieu socioéconomique.

Bien que le MELS ne découpe pas l'IMSE de cette manière exacte, il précise tout de même que les écoles de rangs 8, 9 et 10 correspondent à « celles où se trouvent les plus fortes proportions d'élèves issus d'un milieu défavorisé » (MELS, 2013, p. 1). En tenant compte de cette donnée aux fins de la rédaction de ce projet de recherche, nous avons pris l'initiative de découper l'IMSE en trois sections regroupant les milieux favorisés (rangs 1 à 3), ceux situés entre favorisés et défavorisés nommés ici milieux moyens (rangs 4 à 6) et enfin les écoles situées en milieux défavorisés (rangs 8 à 10). Ce découpage sera utile, entre autres, lors du recrutement des participants dans le chapitre suivant.

2.4 La collaboration

Jusqu'à maintenant, nous utilisons le terme collaboration pour qualifier un certain type de relation entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage. Ce concept étant large et variant considérablement selon les auteurs, la définition qu'en font Friend et Cook (2007) nous semble la plus représentative de notre propre conception de la collaboration : « Interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal.¹ » (p. 7) Pour opérationnaliser cette définition, nous utilisons, dans un premier temps, les critères de collaboration d'Allenbach *et al.* (2016). Ces critères

¹ « La collaboration interpersonnelle est une interaction directe entre au moins deux partenaires égaux volontairement engagés afin de partager la prise de décision pour la réalisation d'un but commun. » [traduction libre]

permettent de faire le pont entre la théorie et la pratique pour se rapprocher du terrain. Dans un deuxième temps, nous nous référons aux travaux de Larivée *et al.* (2006), Larivée (2003, 2008, 2010, 2011) et Landry (1994, 2013) qui proposent des modèles permettant d'organiser les différentes formes de collaboration possibles. À la lumière de ces travaux, bien que la définition de la collaboration retenue ci-dessus mette de l'avant l'égalité décisionnelle des partenaires, il ne s'agit que d'une forme de collaboration parmi d'autres. Ainsi, pour chaque forme de collaboration, nous tentons d'illustrer, à l'aide d'exemples, comment la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire peut se définir selon les critères d'Allenbach *et al.* (2016).

2.4.1 Les critères de collaboration

Pour qu'il y ait présence de collaboration, certaines conditions ou certains critères ont été mis en évidence par divers auteurs. C'est d'ailleurs ce que soutiennent Beaumont, Lavoie et Couture (2010) dans leur ouvrage portant sur les pratiques collaboratives en contexte scolaire. Selon elles, il doit y avoir un niveau d'interdépendance élevé entre les acteurs afin qu'ils travaillent ensemble et non pas en parallèle. De leur côté, Allenbach *et al.* (2016) se sont penchés sur six critères inspirés des travaux de Friend et Cook (2007) :

- But commun, objectif partagé;
- Engagement volontaire;
- Confiance et entente entre partenaires;
- Clarification des rôles et responsabilités;
- Partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités;
- Partage d'espace-temps.

Ces critères, bien que tous pertinents, ne sont pas tous aisément observables. De plus, il est parfois difficile de les étudier individuellement puisque, dans une situation réelle, ils peuvent se regrouper, voire se chevaucher. Conséquemment, pour les fins de notre recherche, nous avons pris l'initiative de regrouper certains critères que nous jugeons

connexes. C'est ainsi que le critère de confiance et entente entre partenaires sera désormais jumelé à celui de partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités.

But commun, objectif partagé

Pour qu'il y ait collaboration, les personnes impliquées doivent partager au minimum un but (Friend et Cook, 2007). En effet, dans une collaboration, le fait de partager ne serait-ce qu'un but ou un objectif permet aux acteurs présents de maintenir leur engagement individuel (Allenbach *et al.*, 2016). Non seulement se sentiront-ils plus impliqués dans la collaboration, mais leur niveau d'accomplissement personnel et de productivité en sera augmenté (Johnson et Johnson, 2009). La représentation des buts et objectifs poursuivis nous apparaît donc comme une caractéristique essentielle à la collaboration. D'ailleurs, lorsqu'une personne ne partage pas les mêmes objectifs ou le même but, certaines tensions peuvent apparaître (Beaumont *et al.*, 2010). Pour décrire la collaboration entre deux personnes, on cherche donc à se questionner sur les raisons qui les poussent à collaborer ou encore sur les objectifs qu'ils poursuivent dans celle-ci.

Engagement volontaire

Pour qu'une collaboration existe, les personnes concernées doivent aussi s'investir de plein gré (Allenbach *et al.*, 2016). Ainsi, cette collaboration ne doit pas être forcée, mais bien être motivée par un désir réel de travailler ensemble (Beaumont *et al.*, 2010). Même si spontanément certaines personnes peuvent se sentir réfractaires à collaborer, Allenbach *et al.* (2016) citent les travaux de Johnson et Pugach (1996) en précisant que c'est en expérimentant des moments de collaboration positifs que les acteurs en viennent à voir l'indispensabilité de cette collaboration et qu'ils s'engagent volontairement par la suite. Ainsi, si une première expérience de collaboration s'est bien déroulée, les gens concernés sont plus enclins à vouloir reproduire cette situation. Pour décrire la collaboration entre deux personnes, on cherche donc à se questionner sur l'intérêt et la volonté que les partenaires ont à prendre part à cette collaboration.

Clarification des rôles et responsabilités

Dans une collaboration, les acteurs peuvent être appelés à clarifier conjointement leurs rôles tout au long du processus collaboratif (Allenbach *et al.*, 2016). Selon les besoins, les responsabilités des protagonistes impliqués peuvent varier afin de répondre plus adéquatement à la situation. Le rôle de chacun sera déterminé en fonction de leurs compétences individuelles dans le but de répondre aux objectifs de départ (Beaumont *et al.*, 2010). Ainsi, il est possible que les tâches ne soient pas réparties également, mais plutôt à la hauteur des compétences de chacun (Beaumont *et al.*, 2010), ce qui fait écho au critère suivant. Pour décrire la collaboration entre deux personnes, on cherche donc à se questionner sur la définition que chacun donne à son propre rôle et sur les responsabilités associées à celui-ci.

Partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités

Une fois que chacun des partenaires de la collaboration comprend et définit son propre rôle, il peut alors mettre à profit son expertise afin d'enrichir les interventions communes et par la même occasion, la collaboration (Bergeron, 2014). Les partenaires bénéficient donc des connaissances de l'autre pour bonifier leurs propres interventions. Ainsi, le parent détient certaines ressources auxquelles le professionnel n'a pas accès et vice-versa. Ensemble, et toujours dans l'optique d'un but commun, ils seront en mesure de répondre aux besoins de l'élève en partageant ces ressources (Beaumont *et al.*, 2010). Il est non négligeable de préciser que les performances individuelles des collaborateurs auront une répercussion directe sur l'atteinte du but commun (Johnson et Johnson, 2009) puisque tous auront la conviction de contribuer au projet poursuivi par la collaboration (Beaumont *et al.*, 2010). Sans cette reconnaissance et ce partage d'expertise, voire d'égalité comme le soulignent Beaumont *et al.* (2010), il y a des risques de perdre de l'intérêt à collaborer. Ainsi, dans une collaboration, une fois que chacun des partenaires a défini son propre rôle tel que vu dans le critère précédent, il peut maintenant se questionner sur le rôle et les expertises de l'autre et sur les complémentarités possibles entre leurs deux rôles.

Partage d'espace-temps

Enfin, selon Allenbach *et al.* (2016), on reconnaît dans ce dernier critère la nécessité chez les partenaires de passer un certain temps ensemble, non pas seulement lorsque cela est prescrit, mais également puisque le temps investi est le reflet de leur implication à la réalisation de la tâche et de la valeur qu'ils y portent, ce qui rejoint les critères de but commun et d'engagement volontaire. La disponibilité des personnes impliquées dans la collaboration, l'accès à des lieux opportuns et un temps réservé pour les rencontres convenant à tous, sont des exemples de conditions liées à la qualité de la collaboration (Beaumont *et al.*, 2010). Ainsi, pour décrire la collaboration entre deux personnes, on cherche donc à se questionner sur le temps qu'ils accordent à cette collaboration, sur les moyens qu'ils utilisent pour le faire, notamment en communiquant ou en se rencontrant, et sur les lieux où se déroulent les rencontres, le cas échéant.

L'ensemble de ces critères permet d'opérationnaliser la collaboration telle qu'établie entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage. Comme nous venons de l'exposer, ces critères de collaboration sont des conditions qui non seulement permettent l'établissement d'une collaboration, mais qui peuvent aussi se traduire de diverses façons. Rappelons ici que notre finalité dans le cadre de ce projet est de savoir comment la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire s'établit en tenant compte du niveau socioéconomique du milieu scolaire. Pour y parvenir, notre objectif vise à décrire les formes de collaboration établies entre ces deux acteurs. Ces critères de collaboration serviront donc de moyen pour parvenir à décrire les formes de collaboration, telles que définies par Landry (1994), Larivée (2003, 2008) et Larivée *et al.* (2006).

2.4.2 *Les formes de collaboration*

Les travaux de Landry (1994) et Larivée (2003) ont permis de définir différentes formes de collaboration. Si Landry (1994) parle de huit formes de collaboration, Larivée

(2008) les regroupe plutôt en quatre grandes formes nivélées selon « leur degré de relation, d’engagement et de consensus » (p. 222) allant du moins important au plus important. Pour mieux comprendre ces différentes formes de collaboration, voyons comment elles sont définies dans les écrits. Nous présentons également leur opérationnalisation respective à partir des critères de collaboration.

Information mutuelle et consultation

La première forme de collaboration est l’information mutuelle et consultation. Depuis le tout début de la profession orthopédagogique, et encore aujourd’hui, cette forme de collaboration est la plus répandue en contexte scolaire (Larivée, 2008). Dans leurs travaux, Larivée *et al.* (2006) donnent l’exemple de parents qui reçoivent des informations de façon ponctuelle lors de rencontres de parents ou encore en début d’année. Il arrive aussi, toujours selon ces auteurs, que ces informations soient transmises périodiquement dans un journal scolaire ou à la remise du bulletin. Selon Landry (1994, 2013), l’information mutuelle demande un faible degré de relation, voire d’engagement, de la part des partenaires, alors que la consultation prend légèrement plus en compte l’expertise de l’autre. Les parents peuvent être, par exemple, consultés sur différents sujets, des activités éducatives au projet éducatif (Larivée *et al.*, 2006) dans un cadre formel où chacun peut faire valoir ses besoins et ses positions. Toutefois, l’information mutuelle, tout comme la consultation, reste très ponctuelle et se déroule dans un « rapport hiérarchique » (Landry, 2013, p. 46). De plus, la communication « demeure principalement unidirectionnelle » (Larivée, 2008, p. 224), soit du professionnel vers le parent. Dorénavant, pour ces raisons, nous n’aurons recours qu’au terme de consultation pour qualifier cette forme.

En lien avec les critères de collaboration (Allenbach *et al.*, 2016), nous pourrions illustrer cette première forme de collaboration par le fait que l’orthopédagogue présente le but de la collaboration au parent (but commun et objectif partagé). Dans cette forme, le parent est ainsi convoqué à des moments formels de collaboration sans que ses

préoccupations soient considérées (engagement volontaire). Durant ces moments, l'orthopédagogue se contente de lui transmettre l'information (clarification des rôles et responsabilités) et ne lui demande pas son avis (partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités). Dans cette forme de collaboration, les rôles de chacun restent très parallèles sans être explicitement clarifiés (clarification des rôles et responsabilités). Chacun intervient donc uniquement dans son milieu, soit à l'école ou à la maison, sans tenir compte des interventions de l'autre (partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités). La collaboration s'effectue dans le cadre d'une rencontre ponctuelle, en présence ou par téléphone, à des moments prescrits par l'établissement scolaire, sans nécessairement considérer les contraintes d'horaire du parent (partage d'espace-temps).

Coordination et concertation

La seconde forme de collaboration est celle de la coordination et concertation. La coordination suppose que les parties respectives, dans notre cas le parent et l'orthopédagogue, prennent le temps d'échanger de l'information afin d'être au courant des actions de l'un et de l'autre sans se mettre nécessairement d'accord sur les moyens choisis (Larivée, 2008). La coordination, selon Landry (2013), est le « début de construction de règles communes » (p. 47) s'articulant à travers des instances plutôt formelles ou administratives dans lesquelles l'interdépendance des acteurs commence à se faire sentir. Pour cet auteur, la coordination permet davantage de cohérence à l'intérieur d'un projet commun. Larivée *et al.* (2006) donnent l'exemple d'une présentation d'un plan d'intervention à laquelle les parents sont invités, mais où le niveau d'engagement ne sera pas le même pour tous les protagonistes. La concertation, quant à elle, demande davantage d'engagements de part et d'autre puisque les partenaires échangent leurs idées, les confrontent et arrivent finalement à un accord (Larivée, 2008). Pour sa part, Landry (2013) précise que la concertation résulte d'une consultation prolongée (forme précédente) pour arriver à un consensus sans pour autant lier les acteurs autour d'un contrat formel. À la lumière de la définition de cette forme, c'est ici que l'information mutuelle, retirée dans la forme précédente, retrouve sa place selon nous. Le parent est non seulement informé,

mais il peut aussi fournir des informations pertinentes en plus de faire entendre son point de vue. D'ailleurs, Larivée (2008) précise que cette forme de collaboration s'inscrit dans une relation d'échange bidirectionnel, mais que cette dernière demeure dirigée par le professionnel.

Selon les critères de collaboration, cette forme de collaboration peut devenir manifeste lorsque l'orthopédagogue présente au parent le but de la rencontre tout en l'invitant à y apporter de nouvelles informations (but commun et objectif partagé). La collaboration demeure la responsabilité de l'un ou l'autre des participants, mais elle est généralement la responsabilité du professionnel (engagement volontaire). L'action des partenaires s'effectue toujours en parallèle (clarification des rôles et responsabilités). Bien que dans cette forme de collaboration l'orthopédagogue peut inviter le parent à donner son avis sur les interventions mises en œuvre à l'école et à lui transmettre des informations sur ce qui est fait est à la maison (partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités), l'action des partenaires s'effectue toujours en parallèle (clarification des rôles et responsabilités). Les parents sont convoqués par l'orthopédagogue à l'école pour des rencontres formelles, mais celles-ci tiennent compte de leur l'horaire (partage d'espace-temps).

Coopération et partenariat

Dans cette troisième forme de collaboration, on retrouve la coopération et le partenariat. Selon Landry (2013), les participants doivent ici s'engager dans des actions communes. Larivée (2008) distingue la coopération du partenariat du fait que la première n'offre pas la même valeur d'égalité et de partage du pouvoir entre les acteurs de la collaboration que la seconde. En général, dans cette forme de collaboration, les partenaires reconnaissent chez l'autre son expertise et lui font confiance en vue de la réalisation des objectifs choisis (Larivée *et al.*, 2006). Les deux parties s'impliquent de façon égalitaire et travaillent de pair à l'atteinte des objectifs (Larivée *et al.*, 2006). Nous retrouvons ici le principe d'égalité des rôles entre les professionnels et les parents prôné par le ministère

de l'Éducation (2003; 2009b). La collaboration s'inscrit dans une communication bidirectionnelle, chacun des acteurs y tient un rôle à parts égales (Larivée, 2008, 2010). Cette forme de collaboration semble, selon nous, se rapprocher d'une relation de négociation où parent et orthopédagogue participent également, selon leur champ d'expertise et dans le respect des opinions de l'autre, à soutenir l'élève en difficulté d'apprentissage. Par contre, mis à part les écoles alternatives où les parents détiennent une place importante dans l'équipe-école (Larivée, 2008; Maubant, 2014), « peu d'écoles entretiennent de véritables relations partenariales » (Larivée, 2008, p. 225).

À l'aide des critères d'Allenbach *et al.* (2016), nous pourrions exemplifier cette forme de collaboration par le fait que l'orthopédagogue et le parent élaborent ensemble les objectifs et le but des rencontres (but commun et objectif partagé) selon leurs motivations respectives (engagement volontaire). Dans cette forme de collaboration, chacun agit selon son statut (clarification des rôles et responsabilités) et a confiance dans les capacités de l'autre puisqu'il y a reconnaissance des spécificités de chacun (partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités). L'orthopédagogue peut ainsi communiquer avec le parent sur une base régulière sans que cela soit prescrit par l'école et le parent en fait de même (partage d'espace-temps).

Cogestion et fusion

Finalement, la dernière forme de collaboration représente la cogestion et la fusion. C'est ici que l'on retrouve le plus haut degré d'engagement entre les acteurs concernés puisque les participants « ne [font] qu'un sur le plan de la gestion ou en tant qu'entité » (Larivée, 2010, p. 185). Pagé (2012), qui s'est intéressée aux formes de collaboration, définit celle-ci comme étant une « association (fusion) de personnes ou de groupes qui exercent une gestion conjointe (cogestion). » (p. 55) De son côté, Landry (2013) parle de la cogestion comme d'un « fort degré de rapprochement, de relation et d'intensité entre les acteurs et comportant de nombreuses responsabilités et obligation formelles et

communes de la part des organisations. » (p. 46) Cette cogestion peut mener jusqu'à une fusion, forme qu'il juge « extrême » dans laquelle les participants « sont en perte d'autonomie et de leur identité respective pour se fondre dans une nouvelle entité juridique » (Landry, 2013, p. 46). Il faut préciser que cette forme de collaboration est peu présente dans le système scolaire québécois (Larivée, 2008) et, si elle l'est, elle reste très marginale (Larivée, 2010). On pourrait donc retrouver cette forme de collaboration, ou du moins certains aspects de cette collaboration, dans certaines écoles dites alternatives (Larivée, 2011).

Le risque de perdre les spécificités de chacun des protagonistes impliqués dans la collaboration semble accru dans les définitions de Larivée (2008, 2010, 2011) et de Landry (2013). En effet, si parent et orthopédagogue partagent les mêmes responsabilités, comment s'assurer que l'expertise de l'autre est reconnue et prise en compte ? Pour essayer de mieux comprendre la collaboration de type cogestion / fusion, nous avons donc exploré les travaux d'autres auteurs qui portent un regard différent sur cette forme de collaboration. Pour opérationnaliser davantage la cogestion et la fusion, nous nous sommes également tournée vers des définitions plus écosystémiques de cette forme de collaboration. C'est ainsi que notre perspective de cette forme tend à glisser vers la définition plus écosystémique de collaboration, telle que présentée par Vatz Laaroussi, Kanouté, et Rachédi (2008). Selon une recherche effectuée sur les divers modèles de collaboration entre l'école et les familles immigrantes du Québec, Vatz Laaroussi *et al.* (2008) affirment que le « monde scolaire sort ici de ses murs et rencontre l'univers familial dans des relations sociales qui installent la confiance et le lien. » (p. 303) Encore davantage que dans la forme précédente (coopération / partenariat), la collaboration, selon ces auteurs, s'inscrit dans une perspective écosystémique de l'élève, ne visant plus seulement sa réussite scolaire, mais aussi sa réussite éducative. On pourrait ainsi penser à un enseignant qui se rend dans une fête d'enfants où il a été invité par la famille ou encore, à la fin des classes, à un intervenant de l'école qui reconduit un élève chez lui et en profite pour parler aux parents.

En lien avec les critères de collaboration (Allenbach *et al.*, 2016), nous pourrions ainsi dire dans cette forme de collaboration que le but de la rencontre entre l'orthopédagogue et le parent n'est pas toujours explicite (but commun et objectif partagé). Leurs motivations à collaborer peuvent être multiples (engagement volontaire). Le parent et l'orthopédagogue peuvent agir de façon similaire (clarification des rôles et responsabilités) et leur expertise n'est pas liée à leur statut respectif (partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités). Ils sont amenés à communiquer régulièrement, majoritairement dans un contexte informel à l'extérieur du cadre scolaire (partage d'espace-temps).

2.5 L'objectif du projet

Dans ce chapitre, nous avons défini les concepts clés de notre projet de recherche. Tout d'abord, le concept de l'orthopédagogue a été exploré en mettant en relief deux approches qui ont contribuées à la définition de cette profession et à la façon dont l'orthopédagogue perçoit l'élève en difficulté d'apprentissage. C'est donc l'approche psychomédicale et l'approche pédagogique qui ont, entre autres, forgées l'identité actuelle de la profession orthopédagogique. Ensuite, nous nous sommes attardée sur le concept de parent, et spécifiquement celui de parent d'élève en difficulté d'apprentissage, qui représente un acteur clé dans notre recherche. Puisque l'intérêt de cette recherche prend en considération le milieu socioéconomique dans lequel se déroule la collaboration, une attention particulière a été portée à ce concept. Ainsi, à l'aide de l'IMSE nous avons présenté des éléments permettant de définir le milieu socioéconomique. Enfin, le concept de collaboration a lui aussi été présenté selon différentes définitions. Pour concrétiser ce concept, cinq critères ont été exposés et mis en relation avec quatre grandes formes de collaboration.

Comme expliqué précédemment, puisque la collaboration diffère selon le contexte (Deslandes, 2014), il est intéressant de mieux comprendre comment se caractérise la collaboration dans différents milieux socioéconomiques. C'est d'ailleurs sur la

compréhension de la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon le milieu socioéconomique que portera notre recherche. Pour tenter de répondre à cette question, un objectif sera poursuivi dans cette recherche : décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon deux milieux socioéconomiques.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans les chapitres précédents, nous avons exposé la problématique entourant la collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage. Nous avons par la suite dressé un cadre de référence en nous appuyant sur plusieurs auteurs afin de mieux définir les concepts abordés dans notre projet de recherche. Cette analyse conceptuelle a engendré son lot de questionnements et a fait surgir un objectif qui nous aidera à répondre à notre question initiale : comment la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire s'établit-elle selon différents milieux socioéconomiques ? Pour répondre à notre question, nous cherchons à décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques.

Le but de ce chapitre est de mettre en relief nos choix méthodologiques afin de répondre à notre objectif. Pour ce faire, nous présentons l'approche, le recrutement des participants, la collecte de données et la démarche de traitement, d'analyse et de présentation des données de recherche.

3.1 L'approche méthodologique

Notre projet repose sur une approche méthodologique qualitative / interprétative qui cherche à décrire les formes de collaboration établies entre le parent d'élève en difficulté d'apprentissage et l'orthopédagogue selon différents milieux socioéconomiques à l'aide d'entrevues individuelles semi-dirigées.

La recherche qualitative telle que définie par Fortin et Gagnon (2010) cherche à comprendre des phénomènes et à les interpréter selon la vision qu'en donnent les participants. Dans une perspective qualitative / interprétative, le chercheur tente de

« comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Il lui est ainsi possible de comprendre « la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé » (Savoie-Zajc, 2011, p. 127). Dans notre recherche, ces interactions se rapportent aux diverses formes de collaboration qu'entretiennent l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage. Un tel type de recherche sous-entend que les participants sont au cœur de la démarche et qu'ils doivent se reconnaître dans les résultats.

Notre collecte de données a été effectuée lors d'entrevues individuelles auprès de deux orthopédagogues et de deux parents, issues² de deux différents milieux socioéconomiques contrastés. Les données ainsi recueillies permettent de répondre à notre objectif de recherche : décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon deux milieux socioéconomiques.

Le présent projet de recherche permet donc de mieux connaître la collaboration entre les orthopédagogues et les parents d'élève en difficulté d'apprentissage selon les formes de collaboration existantes tout en mettant en relief l'incidence de milieu socioéconomique dans cette collaboration.

3.2 Le recrutement des participants

Maintenant que notre approche et notre outil méthodologiques sont définis, il importe de préciser la méthode de recrutement des participants. Plusieurs moyens existent afin de recruter des participants dans la recherche qualitative. Fortin et Gagnon (2010) présentent

² Le genre féminin est utilisé pour faire référence aux participants de cette recherche puisque toutes les orthopédagogues et les parents ayant accepté d'y prendre part sont de sexe féminin.

les quatre types d'échantillonnages les plus courants pour la recherche qualitative soit : accidentel, par quotas, par choix raisonné et par réseaux. Dans une étude qualitative / interprétative, Savoie-Zajc (2011) précise que le choix des participants est intentionnel et qu'il est basé sur un ensemble de critères préétablis par le chercheur. L'échantillonnage par choix raisonné nous paraît donc comme étant le plus adapté à notre situation. Dans les sous-sections suivantes, nous présentons les critères de recrutement de notre recherche. Notre population cible est constituée de deux groupes d'individus : les orthopédagogues et les parents d'élève en difficulté d'apprentissage. Ainsi, il nous est possible de décrire la collaboration telle qu'elle est vécue pour ces deux groupes d'acteurs. En outre, chaque participant a signé un consentement pour prendre part au projet après avoir été informé et avoir accepté les conditions entourant la recherche³. Attardons-nous maintenant aux caractéristiques du premier groupe qui est composé d'orthopédagogues recrutées dans le cadre de notre projet.

3.2.1 Les orthopédagogues

Le premier groupe de participantes est composé des orthopédagogues. Pour sélectionner les orthopédagogues, certains critères sont à prendre en compte : le milieu de travail, l'IMSE, l'expérience de collaboration avec un parent et la disponibilité des participantes. Dans le cadre de cette recherche, il est souhaitable d'avoir deux à trois orthopédagogues participantes, soit une dans chacune des trois sections de l'IMSE comme présenté dans le cadre de référence. Ainsi, notre intention est d'avoir une orthopédagogue travaillant dans une école en milieu favorisé (IMSE 1 à 3), une autre travaillant dans une école dont l'IMSE se situe entre le milieu favorisé et le milieu défavorisé nommé ici milieu moyen (IMSE 4 à 6) et finalement, une troisième orthopédagogue travaillant dans une école en milieu défavorisé (IMSE 8 à 10).

³ Puisque notre projet de recherche implique la participation d'êtres humains, nous avons présenté une demande de certificat éthique au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) au début du mois de novembre 2015 et avons ensuite obtenu l'autorisation de débuter notre collecte de données. Une demande de renouvellement a été effectuée en octobre 2016, puis en octobre 2017, pour nous permettre de poursuivre notre projet.

Le premier critère de sélection est que les orthopédagogues travaillent dans des écoles primaires d'une commission scolaire ciblée parmi les deux commissions scolaires de la Mauricie. En effet, puisque nos observations initiales en tant qu'orthopédagogue ont été réalisées, entre autres, dans des écoles primaires de cette commission scolaire, il nous semble pertinent d'approfondir notre connaissance auprès des orthopédagogues y travaillant. Présente sur une partie du territoire de la région administrative de la Mauricie, cette Commission scolaire couvre 20 municipalités et offre des services à plus de 15 000 élèves répartis dans 36 écoles primaires et 8 écoles secondaires. Durant l'année scolaire 2017-2018 et selon les dires du conseiller en gestion du personnel avec qui nous avons échangé par téléphone, 27 orthopédagogues ayant un poste complet travaillent dans les écoles primaires et huit orthopédagogues se partagent la tâche dans les écoles secondaires, à raison d'une par école. Pour les fins de notre projet, nous nous sommes attardée uniquement aux orthopédagogues œuvrant dans le milieu primaire.

Le deuxième critère de sélection pour les orthopédagogues est le milieu socioéconomique. Pour sélectionner les participants de notre premier groupe, nous avons utilisé l'IMSE (MELS, 2015b). Ce découpage nous a permis de constater que cinq écoles primaires de la commission scolaire ciblée se situent dans un IMSE favorisé, 17 écoles se situent dans un IMSE moyen et 14 écoles se situent dans un IMSE défavorisé. (MEESR, 2015b).

Le troisième critère de sélection pour recruter des orthopédagogues est de s'assurer que celles-ci aient déjà collaboré avec un parent. En effet, pour être en mesure de porter un regard critique sur sa collaboration avec un parent d'élève en difficulté d'apprentissage, l'orthopédagogue doit avoir vécu une situation de collaboration. Ainsi, lorsque nous avons pris contact les orthopédagogues, nous leur demandions spécifiquement si elles avaient déjà collaboré avec un parent.

Finalement, le dernier critère de sélection est leur disponibilité. La collecte de données s'est déroulée sur une période de huit semaines, soit du 28 avril au 22 juin 2017. Les orthopédagogues sélectionnées devaient être disponibles pour une rencontre individuelle d'une durée d'une heure.

Concrètement, pour le recrutement des orthopédagogues, nous avons procédé en trois temps. Tout d'abord, un échange de courriels a été fait auprès de la commission scolaire afin de l'informer de notre démarche⁴ et de lui demander de solliciter ses orthopédagogues par l'entremise du courriel interne. Cette démarche n'a toutefois pas eu les retombées attendues puisqu'aucun courriel d'intérêt ne nous a été acheminé de la part d'orthopédagogues. Parallèlement à cette démarche, un courriel a été envoyé à des orthopédagogues travaillant dans certaines écoles sélectionnées selon leur IMSE (MELS, 2015b) pour leur présenter le projet de recherche et les inviter à en prendre part⁵. Finalement, à la suite de l'obtention des réponses positives, un courriel a été envoyé aux directions d'écoles concernées afin de les informer du projet, de l'implication d'un membre du personnel ainsi que d'un parent de l'école⁶. Ces démarches ont permis de recruter deux orthopédagogues volontaires à participer à notre projet de recherche qui correspondent à nos critères de sélection, œuvrant dans des milieux socioéconomiques contrastés, soit un milieu ayant un IMSE de 3 et l'autre de 9. Cette sélection répond partiellement à notre intention de départ qui était d'avoir une orthopédagogue dans chacune des trois sections de l'IMSE. Plusieurs raisons expliquent le faible taux de participation des orthopédagogues, dont le manque de temps et le non-respect des critères de sélection. Malgré tout, les participantes sélectionnées, puisqu'elles se situent dans deux milieux contrastés, nous permettent de répondre à notre objectif de recherche. Voici donc les caractéristiques des deux orthopédagogues participantes à notre projet (Tableau 2).

⁴ Appendice B Lettre d'information à la commission scolaire

⁵ Appendice C Lettre d'information aux orthopédagogues

⁶ Appendice D Lettre d'information aux directions

Tableau 2

Portrait des orthopédagogues participantes

	Orthopédagogue IMSE 3	Orthopédagogue IMSE 9
Formation :	Bac en adaptation scolaire	Bac en adaptation scolaire option orthopédagogique
Année de diplomation :	1998	1992
Nombre d'années comme orthopédagogue :	17 ans	20 ans
Nombre d'élèves suivis annuellement :	134	+60

3.2.2 Les parents d'élève en difficulté d'apprentissage

Le deuxième groupe de participantes est composé de parents d'élève en difficulté d'apprentissage. Le recrutement des parents s'est fait par l'entremise des orthopédagogues participantes. Deux raisons expliquent ce choix d'échantillonnage par réseau ou boule de neige (Beaud, 2010). La première réside dans le fait que nous n'avons pas accès, en tant que chercheuse, aux données personnelles des parents dont l'enfant est suivi par le service orthopédagogique de l'école. La deuxième raison, puisque nous nous intéressons à la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent, réside dans le fait qu'il doit y avoir eu au préalable une forme de collaboration entre les deux individus, comme expliqué précédemment. Nous devons donc nous en remettre à l'orthopédagogue pour choisir un parent avec qui elle a déjà collaboré. C'est pour ces raisons que nous avons laissé à chacune des orthopédagogues participantes le soin de choisir un parent.

Dans les deux cas, les mères ciblées se sont montrées très enthousiastes à participer à notre recherche. Avec l'accord de celles-ci, chacune des orthopédagogues nous a transmis leurs coordonnées (adresse courriel et numéro de téléphone) afin que nous puissions leur communiquer les informations détaillées du projet⁷ et prendre rendez-vous pour l'entrevue individuelle. Voici donc les caractéristiques des deux mères participantes à notre projet (Tableau 3).

Tableau 3

Portrait des mères participantes

	Mère IMSE 3	Mère IMSE 9
Dernier degré de scolarité réussi :	Baccalauréat	DEP
Emploi :	Ergothérapeute	Éducatrice en service de garde scolaire
Revenu familial annuel :	125 000 et plus	25 000 \$ à 50 000 \$
Nombre d'enfants	3	5
Nombre d'enfants ayant reçu des services d'un professionnel pour la réussite scolaire	2	2

3.3 La collecte de données

Pour répondre à notre objectif qui est de décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques, nous avons procédé à des entrevues individuelles semi-dirigées avec chaque participante.

⁷ Appendice E Lettre d'information aux parents

Dans le cadre de notre projet, nous utilisons le concept d’entrevue pour faire référence à un échange verbal souple entre le chercheur et le participant afin de mieux comprendre le phénomène à l’étude (Savoie-Zajc, 2009). Cette interaction est prise en charge par le chercheur à partir d’une liste de questions qu’il souhaite aborder avec le participant (Fortin et Gagnon, 2010). Cette liste de questions est établie à partir de divers thèmes que le chercheur souhaite aborder ce qui caractérise l’entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2011). Les protocoles d’entrevue utilisés pour notre collecte de données se déclinent en trois grandes sections, soit les données sociodémographiques, les situations de collaboration idéales et les situations de collaboration établies, organisées selon les critères de collaboration (Allenbach *et al.*, 2016). Le fait de collecter les données sociodémographiques nous a permis de mieux cerner les spécificités de chacune des participantes et de faire des liens entre ces informations et les résultats obtenus. Le fait que les participantes nous parlent de situations de collaboration idéales et réelles nous aide à décrire les formes de collaboration établies en faisant le parallèle entre leurs attentes et leur réalité. Étant donné que nos protocoles d’entrevue se voulaient souples et malléables, diverses questions n’y figurant pas initialement ont été ajoutées dans certaines entrevues en réaction aux réponses fournies par les participants. À cet effet, Bonneville, Grosjean, et Lagacé (2007) mentionnent qu'il est possible, et même fortement suggéré, que le chercheur s'adapte tout au long de l’entrevue en tenant compte des réponses, des comportements et des attitudes du répondant.

Pour évaluer la pertinence de nos protocoles d’entrevue, de nous familiariser avec ceux-ci et de valider la durée moyenne des entrevues, un prétest a été réalisé à la fin du mois de mars 2017 auprès d’un parent d’élève en difficulté d’apprentissage et d’une orthopédagogue. Cet exercice nous a permis d’apporter quelques modifications à nos protocoles d’entrevue⁸. Bien que les deux protocoles d’entrevue se ressemblent, les

⁸ Appendices F Protocole d’entrevue aux parents et Appendice G Protocoles d’entrevue aux orthopédagogues

questions sont vraiment spécifiques aux différents groupes de participantes. Ainsi, la formulation des questions diffère et les sections portant sur les données sociodémographiques ne sont pas les mêmes. En effet, pour les orthopédagogues, nous nous sommes intéressée principalement à leur parcours professionnel ainsi qu'à leurs informations relatives à leur poste actuel. Dans le questionnaire pour les parents, les questions portent davantage sur leur degré de scolarité, leur emploi, leur revenu familial et leur situation familiale.

Les entrevues ont duré en moyenne une heure. Elles se sont tenues en mai et en juin 2017 selon la disponibilité des participantes dans les écoles où travaille l'orthopédagogue ou à l'UQTR à la demande d'une mère. Avec l'approbation des participantes, les entrevues ont été enregistrées sur bande audio. Nous les avons ensuite retranscrites intégralement en format électronique à l'aide du logiciel de traitement de texte *Microsoft Office Word 2016* pour faciliter la codification et l'analyse. Afin d'assurer la confidentialité des participantes, leurs noms ont été remplacés par des codes joignant un mot (orthopédagogue ou mère selon le cas) et un chiffre (3 ou 9 selon l'IMSE de l'école associée).

3.4 La démarche de traitement, d'analyse et de présentation des données de recherche

Pour faire l'analyse de nos données, nous avons opté pour une analyse « manuelle » des entrevues. Cette technique d'analyse, appelé aussi « artisanale » ou « fluo » (Dumont, 2008) permet de coder et de catégoriser les données. Cette technique s'inscrit dans une démarche d'analyse thématique visant entre autres à procéder à une réduction des données à l'aide de thèmes préalablement définis (Paillé et Mucchielli, 2003). Ainsi, nous avons imprimé chacun des verbatims et avons surligné de différentes couleurs les passages correspondant aux différents critères de collaboration d'Allenbach *et al.* (2016). Ensuite, nous avons regroupé chacune des sections surlignées selon sa couleur, ce qui nous a

permis de dresser un portrait global de la collaboration entre la mère et l'orthopédagogue de chacun des deux milieux socioéconomiques à l'étude. Une deuxième analyse a été réalisée à l'automne 2017, soit environ quatre mois après la première, en utilisant sensiblement la même procédure tout en sélectionnant des extraits des entrevues individuelles les plus pertinents pour illustrer chacun des critères de collaboration. Ces derniers ont par la suite respectivement été associés à une ou des formes de collaboration. Une synthèse des formes est par la suite proposée afin de déterminer la forme de collaboration établie par chacune des dyades. Cet exercice a permis de confirmer et de nuancer certains éléments de la première analyse et a donné lieu aux résultats figurant dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre met en relief les données issues des entrevues individuelles. Pour ce faire, toute la place sera laissée aux quatre participants limitant le plus possible notre implication dans cette section. Les données des entrevues permettront éventuellement de répondre à notre objectif de décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques. Dans cette section, les données sont présentées par milieu socioéconomique, en commençant par le milieu favorisé, qui correspond au premier milieu rencontré lors de notre collecte de données. Suivent ensuite les données issues du milieu défavorisé.

4.1 La présentation des résultats des entrevues du milieu favorisé

Dans cette section, nous abordons la description des formes de collaboration du milieu favorisé par l'intermédiaire des critères de collaboration. Pour ce faire, des extraits du verbatim de l'orthopédagogue et de celui du parent de ce milieu sont associés à chacun des critères de collaboration. De cette façon, il est possible de rapporter pour chaque critère ce que dit l'orthopédagogue et ce que dit le parent pour les mêmes sujets. À la suite de chaque critère, une l'analyse permet de situer la dyade dans la ou les formes de collaboration qu'elle privilégie.

Le critère de but commun et d'objectif partagé

Questionnée sur les buts de la collaboration avec la mère sélectionnée, l'orthopédagogue de ce milieu affirme rencontrer cette dernière dans le but de répondre à ses questions et de vérifier ses besoins.

ORTHO-3 : De répondre à leurs questions. Le but [est] vraiment plus [de se] tourner vers eux, leurs besoins.⁹

⁹ Certains mots ou certaines structures de phrases des extraits de verbatims ont été modifiés afin d'en faciliter leur lecture sans en altérer le sens.

L'orthopédagogue affirme aussi collaborer afin de discuter des outils offerts à l'école pour vérifier s'ils correspondent aux besoins de l'enfant et favoriser leur utilisation à la maison.

ORTHO-3 : Donc, on a collaboré ensemble pour être sûr que les outils pouvaient lui convenir. Puis aussi pour qu'elle puisse les utiliser à la maison.

L'orthopédagogue du milieu favorisé précise également que le but de la collaboration varie lorsque les parents ont un enfant ayant des outils d'aide technologique ou qu'il a été évalué à l'aide d'un test diagnostique. Dans ces cas-là, l'orthopédagogue répond non seulement aux questions des parents, mais va aussi leur transmettre les résultats d'évaluation.

ORTHO-3 : J'ai des élèves qui ont des aides technologiques. Ça fait que ces enfants-là, quand je rencontre le parent, c'est souvent pour transmettre les résultats d'une évaluation. Là, j'ai mon évaluation, c'est de ça qu'on parle. S'il y a des questions, je réponds ou si un parent qui n'a pas d'évaluations, comme dans le cas de [cette maman], je vais plus répondre à ce qu'elle a besoin de savoir.

De son côté, lorsque questionnée sur le but de la collaboration avec l'orthopédagogue, la mère de milieu favorisé précise que c'est essentiellement pour que son enfant progresse dans ses apprentissages.

PARENT-3 : Pour que mon enfant évolue dans ses apprentissages. C'est sûr que c'est important.

Les rencontres avec l'orthopédagogue permettent aussi, selon cette mère, d'échanger avec l'orthopédagogue sur les outils offerts à son enfant.

PARENT-3 : voir c'est quoi les outils qui [vont] être utilisés [...] voir qu'on les utilise en même temps [...] voir un peu la progression après [...] qu'elle les ait montrés à l'enfant [...] voir un peu comment il les utilise puis de nous informer là-

dessus : est-ce que ça l'aide? Puis aussi de peut-être [...] faire un retour [...] voir est-ce que le professeur trouve ça aidant

Sur ce critère, les propos de l'orthopédagogue et du parent semblent converger sur certains points. En effet, les deux affirment que l'objectif de la collaboration est d'échanger sur les outils mis en œuvre ou à mettre en œuvre pour soutenir l'élève. Toutefois, ils divergent sur le fait que l'orthopédagogue affirme que la collaboration vise avant tout à répondre aux besoins du parent, ce qui n'a pas été souligné par ce dernier. En lien avec les formes de collaboration, l'analyse de ce critère permet de se rapprocher de la forme de collaboration consultation. En effet, l'orthopédagogue donne des conseils au parent et l'informe des décisions concernant son enfant ce qui tend vers une approche plus clinique de la collaboration. De plus, l'orthopédagogue est dans l'attente que le parent communique avec elle ce qui est aussi une caractéristique de la forme consultative de collaboration. Par contre, plusieurs éléments font référence à une deuxième forme de collaboration, la coordination / concertation. Ainsi, lorsque l'orthopédagogue informe le parent des interventions, elle s'assure de sa compréhension et le parent est invité à échanger avec l'orthopédagogue pour apporter son point de vue. L'orthopédagogue et la mère tentent aussi d'être cohérentes dans les moyens qu'elles utilisent, tant à l'école qu'à la maison. Elles travaillent donc en parallèle dans leur milieu respectif, mais avec des objectifs communs.

Le critère de l'engagement volontaire

Concernant le critère de l'engagement volontaire, nous avons questionné l'orthopédagogue sur son intérêt à prendre part à la collaboration avec ce parent. Bien qu'elle souhaite grandement communiquer avec les parents et dit vouloir s'engager dans une collaboration avec eux, elle affirme attendre généralement que les parents entrent en contact avec elle. Cette orthopédagogue dit ne pas avoir le temps de rencontrer chaque parent et préfère donc que ce soient eux qui l'approchent plutôt que l'inverse.

ORTHO-3 : Je veux qu'ils m'appellent. Surtout dans la situation que je vis, j'ai tellement d'élèves. C'est sûr que je ne peux pas prendre 134 téléphones, prendre le temps d'appeler chaque parent, mais tous les parents qui m'appellent, je retourne les appels rapidement, c'est important.

Pourtant, les propos de cette orthopédagogue témoignent d'un intérêt et d'une volonté à collaborer avec les parents puisqu'elle affirme qu'auparavant elle s'investissait davantage dans une collaboration avec certains parents pour les aider lors de la période des devoirs. Dorénavant, elle n'est plus en mesure de maintenir une telle collaboration, principalement par manque de temps.

ORTHO-3 : Avant, je faisais des rencontres pour aider les parents avec les devoirs, mais ça, je ne le fais plus. Avec certains parents, je savais que c'était plus difficile. Il y avait vraiment un document qu'ils me remplissaient selon ce qu'ils trouvaient difficile et moi je leur suggérais des choses. Mais ça, je ne le fais plus parce que je manque de temps.

Questionné sur le même sujet, ce parent accorde beaucoup d'importance à la collaboration avec l'orthopédagogue, notamment à travers les rencontres de plan d'intervention. Elle affirme toujours y assister accompagnée de l'autre parent pour pouvoir mieux comprendre certains éléments discutés durant la rencontre et éviter de devoir faire un résumer à son partenaire.

PARENT 3 : Ben nous, je pense qu'on se préparait [...]. C'est sûr qu'on en discutait [...] pour nous c'était important puis on y allait tous les deux parce qu'on trouvait ça important. Puis ça nous tenait à cœur aussi beaucoup l'évolution [de notre enfant], on voulait être là ! Puis d'entendre le même message et ensuite pouvoir revenir ensemble sur ça si toi tu entends quelque chose, puis finalement tu ne l'as peut-être pas bien saisi. Mais là, à deux, bien [...] tu l'entends puis tu peux échanger là-dessus parce que ramener les choses c'est pas toujours évident.

À la lumière de ces données, les deux participantes déclarent être engagées dans la collaboration. Elles accordent beaucoup d'intérêt à collaboration et souhaiteraient même s'investir davantage. L'analyse de ce critère permet de se rapprocher de la forme de collaboration coordination / concertation. Il faut préciser toutefois que le critère de

l'engagement volontaire représente l'intérêt que l'on porte à collaborer et ne reflète donc pas nécessairement la collaboration réelle.

Le critère de clarification des rôles et responsabilités

Questionnée sur son rôle dans la collaboration avec le parent, l'orthopédagogue parle davantage des buts de la collaboration plutôt que de son rôle dans celle-ci. En effet, elle se considère comme une ressource pour les parents ayant des questionnements plutôt qu'une personne ayant le mandat de se préparer à collaborer avec eux.

ORTHO-3 : Tu sais, ça dépend des questions aussi. C'est beaucoup en fonction des questions des parents, je pense, aussi. Je n'arrive pas préparée, avec des documents en général.

Certains de ses propos abordent tout de même sa responsabilité de transmettre des informations aux parents concernant les interventions mises en place dans le service d'orthopédagogie.

ORTHO-3 : En début d'année, bien quand je commence des interventions avec un [...] enfant [...] il y a le consentement qui est envoyé. Ça décrit quand même assez bien [mes interventions]. [...] En début d'année, si c'est des élèves qui poursuivent, il y a toujours une lettre qui dit : « on a débuté des interventions l'an passé, ça va se poursuivre si vous donnez votre accord. » Puis là, il y la lettre, le consentement avec. En fin d'intervention, j'envoie le petit document résumé. Là, c'est vraiment résumé.

Pour le parent, son rôle dans la collaboration n'est pas celui de l'initiateur, elle considère plutôt que sa responsabilité est de répondre à l'invitation de l'orthopédagogue :

PARENT-3 : Est-ce que je l'ai contacté ? [...] C'était souvent des retours [...] d'information. Ce n'est pas arrivé souvent que je la contacte. Bien, c'est parce que peut-être que je m'attendais, tu sais, je savais qu'il y aurait telle ou telle intervention, puis que j'attends peut-être son appel.

Toutefois, le parent, reconnaît que son point de vue est important lorsqu'elle affirme qu'elle seule connaît certaines facettes de son enfant, qu'elle croit en sa capacité d'apprendre et que c'est sa responsabilité d'en faire part lors des rencontres.

PARENT-3 : Ça vient nous chercher parce qu'on veut le mieux pour notre enfant. On veut amener les points, on veut amener notre perception de notre enfant parce qu'on le sait que dans certains moments, il fonctionne comme ça, dans certains moments comme ça, ou comme ça, mais on veut amener [notre point] parce que ça fait depuis qu'il est tout petit... Je crois beaucoup en [mon enfant], je vois ses capacités, je sais qu'il avait des difficultés de langage, je sais qu'il avait telle ou telle difficulté. Je n'avais pas la tête dans le sable, mais je le savais qu'il avait telles forces, qu'il avait ci, puis qu'il avait ça. Ça fait que pour moi, je pense que c'était important aussi de l'amener puis de dire : « moi, je crois en lui. » Je pense que oui, il faut être patient, mais il a des bonnes capacités, il va évoluer, il va apprendre.

De part et d'autre, orthopédagogue et parent du milieu favorisé semblent concevoir leur rôle comme étant en réponse à la demande de l'autre. Ceci semble traduire une certaine confusion, notamment sur la reconnaissance des complémentarités, qui est le prochain critère analysé. En lien avec les formes de collaboration, les données recueillies pour ce critère font davantage référence à la consultation. En effet, l'orthopédagogue définit son rôle comme étant de répondre aux besoins de parents. La mère, à l'inverse, semble attendre de recevoir de l'information de la part de l'orthopédagogue.

Le critère de partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités

Nous nous sommes aussi intéressée à ce que l'orthopédagogue pensait du rôle de la mère sélectionnée. Selon elle, c'est un parent qui joue bien son rôle, car elle cherche à s'informer, à s'impliquer et à comprendre les interventions, même si cela n'est pas toujours nécessaire à son avis.

ORTHO-3 : Bonne collaboration, c'est positif, elle s'informe. [...] Moi j'apprécie, je trouve que ça démontre qu'elle se soucie vraiment du bien-être de ses enfants. Puis on prend le temps pour répondre à ses questions. Ça permet une bonne collaboration, justement, qu'elle me les pose.

ORTHO-3 : Elle voulait en savoir plus, je suis très ouverte à l'envoyer, mais tu sais des fois, peut-être qu'elle a l'air plus inquiète que la situation ne l'exige.

Spécifiquement, concernant l'implication des parents dans les plans d'intervention, l'orthopédagogue affirme qu'ils ne peuvent pas vraiment s'y préparer. Selon elle, les objectifs d'intervention sont bien souvent définis à l'avance, sans prendre en compte le point de vue du parent. Bien qu'elle déplore cette situation et reconnaît la place importante du parent dans la prise des décisions, elle perpétue cette façon de faire qu'elle pense représentative de ce qui se fait ailleurs.

ORTHO-3 : Moi, je n'aime pas ça qu'on choisisse des fois les objectifs à l'avance. Je pense qu'on est là pour tout le monde décider ensemble. Justement, c'est un travail d'équipe, qu'est-ce qui est bon pour l'enfant et qu'est-ce qu'il a le plus besoin ? Souvent, on va l'adapter, mais c'est souvent un peu préparé quand même. Moi je trouve que ça devrait être vraiment, tu sais, on arrive, puis on assoit, puis on cherche les décisions ensemble. C'est sûr qu'on a quand même notre expertise, notre façon de proposer les choses et tout ça, mais quand ce n'est pas préparé, je trouve que c'est plus... collaboratif peut-être ?

Nous avons également questionné l'orthopédagogue à savoir si elle était ouverte aux suggestions et aux conseils qu'un parent pourrait lui offrir. Bien que d'emblée elle n'est pas portée à demander l'aide du parent et utilise davantage son expertise pour répondre aux besoins de l'enfant, elle affirme être à l'aise de demander conseil à un parent, si toutefois ce dernier lui offre son aide.

ORTHO-3 : Bien oui, mais c'est elle qui l'a offert aussi. Parce que sinon, j'y vais avec mes choses, mais si un parent me l'offre, oui, je vais demander conseil.

Pour le parent, c'est à l'orthopédagogue de la contacter et de prendre en charge la discussion pour lui transmettre les résultats d'évaluation, les pistes d'intervention ou les observations.

PARENT-3 : Bien, c'est elle ! [...] Parce que je n'ai pas l'impression que j'ai tant d'éléments à apporter à cette rencontre-là. [...] Elle m'a expliqué quand même. Elle

avait fait telle évaluation, puis il y avait des difficultés à tel et tel niveau [...]. Elle m'expliquait c'était quoi [...] les difficultés, puis [...] les interventions [qu'il y aurait] puis qu'elle allait envoyer la lettre d'autorisation pour les interventions. [...] Donc c'était des échanges comme ça, par téléphone.

Pourtant, le parent affirme que les rencontres étaient des moments privilégiés pour échanger avec l'orthopédagogue autant sur les outils présentés par l'orthopédagogue et sur la progression des apprentissages de l'élève, que sur ses propres observations :

PARENT-3 : Bien la rencontre [...] c'était pour m'expliquer les outils avec [mon enfant], mais dans le fond, on parle des outils, mais on pouvait échanger par rapport à ce qui en était, à ce que j'observais aussi. [...] Moi, je sentais que j'avais ma place aussi dans la rencontre, qu'on pouvait échanger facilement.

Concernant le partage d'expertise et la reconnaissance des complémentarités, les propos des participants se rejoignent. D'une part, toutes deux centrent l'expertise davantage sur l'orthopédagogue que sur le parent et d'autre part, elles semblent se satisfaire de cet état de fait. Les données recueillies pour ce critère font davantage référence à la coordination / concertation. Les participantes échangent pour arrimer leurs interventions, sans toutefois que cela exige de modifier leurs pratiques, notamment dans le cas de l'orthopédagogue. Le parent est invité à partager son point de vue, mais il semble que la décision finale revienne à l'orthopédagogue.

Le critère d'espace-temps

Dans son entrevue, l'orthopédagogue favorisé précise que le moment où elle collabore généralement avec les parents c'est lors des réunions de plan d'intervention auxquelles les parents sont invités, donc à un moment formel.

ORTHO-3 : On se voit beaucoup au plan d'intervention. [...] Je ne les revois pas nécessairement. C'est vraiment plus le besoin du parent, je pense.

Le temps disponible est un élément qui revient régulièrement dans l'entrevue avec l'orthopédagogue. À plusieurs moments, elle fait référence au manque de temps dont elle dispose pour collaborer avec les parents.

ORTHO-3 : C'est vraiment une question de temps. Puis ce n'était pas nécessairement super efficace [les rencontres pour aider les parents avec les devoirs]. Si ça avait été vraiment super, mais même à ça, non. Je n'ai pas le temps. Je n'ai pas le temps. Ça fait que c'est vraiment une question de temps.

Concernant les lieux de la collaboration, l'orthopédagogue affirme qu'il lui arrive de croiser ce parent à l'extérieur du cadre scolaire, ce qui peut être lié au fait que l'école du milieu favorisé est située en milieu rural et que les deux participantes connaissent des personnes communes. Ainsi, la collaboration devient plus informelle :

ORTHO-3 : L'autre fois, j'étais chez ma sœur puis elle venait chercher sa fille. Elle dit « Tu as arrêté avec [ma fille]? » puis là j'ai répondu « C'est parce qu'elle est bonne ! » On s'est juste fait comme des petits codes ! Silencieux ! Est-ce qu'on a collaboré ? Bien sûrement... on s'est parlé !

L'orthopédagogue affirme apprécier cette informalité. Néanmoins, selon elle, certains sujets demandent de la confidentialité et ne peuvent être discutés en lieux publics. Le fait de rencontrer les parents à l'extérieur de rencontres formelles exige parfois de censurer certaines informations plus sensibles et ainsi de laisser le parent avec une fausse impression que tout va bien :

ORTHO-3 : C'est sûr qu'il faut faire attention ! À l'épicerie, je ne vais pas nommer vraiment, je ne vais jamais parler des difficultés. C'est sûr, ça peut fausser un peu [l'information] parce que je ne parlerai pas des difficultés, je suis à l'épicerie, il y a plein de monde. Je vais dire : « il est fin », « Oh, il fait beaucoup d'effort ». Peu importe, je trouve toujours un point positif puis c'est ça que je vais dire. Puis je vais dire : « si tu as des questions, appelle-moi on va prendre rendez-vous ». Je trouve toujours un petit plus puis je glisse ma rencontre parce que c'est sûr que si on veut entrer dans les détails, là c'est sûr.

Les propos des parents vont dans le même sens. En effet, la mère participante confirme qu'elle a plusieurs occasions quotidiennes de rencontrer l'orthopédagogue en dehors du contexte scolaire. Bien qu'elle apprécie leur nature informelle, elle avance elle aussi que ce type de rencontre exige certaines précautions et engendre une certaine ambiguïté quant à l'information transmise.

PARENT-3 : Bien c'est ça, chez sa sœur en sortant, puis en arrivant, puis quand je vais chercher les enfants. Ça fait que oui, on se croise ! [...] Des fois, je me suis demandé si elle a gardé [ma fille] deux [blocs d'intervention] parce qu'elle me connaissait ? Je ne sais pas ! Je ne lui ai pas demandé.

L'orthopédagogue et le parent de ce milieu affirment apprécier cette situation de collaboration informelle plutôt facilitante. Elles peuvent ainsi échanger et partager ensemble dans un contexte autre que scolaire. Lorsque questionnées sur le critère de collaboration du partage d'espace-temps, les participantes tiennent sensiblement le même discours. Elles se rencontrent majoritairement par hasard et donc à de nombreuses fréquences. Concernant les formes de collaboration qui peuvent être dégagées, l'aspect informel de ce critère permet de se rapprocher de la cogestion / fusion. En effet, les rencontres entre cette mère et l'orthopédagogue ont lieu régulièrement hors de l'école dans un contexte informel. Toutefois, cette particularité semble s'expliquer davantage par le caractère rural de leur contexte, que par des efforts volontaires de part et d'autre d'établir des espace-temps de collaboration partagés. Le discours de l'orthopédagogue dénote par contre un certain malaise dans cette collaboration informelle où certaines informations plus délicates ou confidentielles ne peuvent être divulguées. L'impression de devoir censurer ses propos reste présente. La mère ressent le même malaise et semble vivre certaines ambiguïtés quant à l'information transmise par l'orthopédagogue. Ce dernier point module la forme de collaboration utilisée par cette dyade vers la forme consultative.

Des critères aux formes de collaboration établies

Maintenant que nous avons analysé la collaboration entre les partenaires du milieu favorisé à partir de chacun des critères de collaboration, il devient possible de dégager la

forme de collaboration établie. Le Tableau 4 nous permet d'illustrer où se situe cette dyade selon les formes de collaboration et les critères. Pour y parvenir, nous avons utilisé l'analyse des données selon les formes de collaboration recueillies à la suite de chaque critère. Pour chaque critère, nous avons coché la case, ou les cases, correspondant à la forme de collaboration. Ensuite, nous avons entouré les formes de collaboration ayant le plus de cases cochées. L'ovale permet ainsi de repérer les formes de collaboration les plus présentes dans la dyade.

Tableau 4

Des critères de collaboration aux formes de collaboration établies IMSE 3

Critères	Formes	Consultation	Coordination/ concertation	Coopération/ partenariat	Cogestion/ fusion
But et objectif partagé		X	X		
Engagement volontaire			X *		
Clarification des rôles et responsabilités		X			
Partage d'expertise et reconnaissance des complémentarités			X		
Espace-temps		X			X **

* Représente l'intérêt qu'elles portent à leur collaboration, mais ne reflète pas nécessairement leur collaboration établie.

** Cette forme de collaboration est spécifique à leur collaboration informelle.

Dans l'ensemble et à la lumière de notre analyse des critères de collaboration en lien avec les formes de collaboration, cette dyade semble vivre principalement une collaboration de forme consultative et aussi de forme coordination / concertation. En effet, les données recueillies se situent majoritairement dans les deux premières formes du tableau à l'exception de deux cases. La première fait référence au critère de l'engagement

volontaire qui se retrouve dans la forme de collaboration coopération / partenariat. Lors des entrevues, les propos des participantes du milieu favorisé démontrent un grand engagement à s'investir dans la collaboration. Par contre, le critère de l'engagement volontaire ne reflète pas nécessairement leur collaboration établie, mais plutôt l'intérêt qu'elles portent à leur collaboration. La deuxième exception fait référence au critère de l'espace-temps. Dans cette dyade, il y a un facteur anecdotique important qui vient modifier certains aspects de ce critère, dont certaines rencontres informelles hors de l'école. Par contre, la façon dont elles communiquent tend davantage vers la forme de collaboration consultative d'où le fait que ce critère se retrouve dans deux formes de collaboration. Mis à part ces deux exceptions, cette dyade semble avoir une collaboration consultative et coordination / concertation.

4.2 La présentation des résultats des entrevues du milieu défavorisé

Dans cette section, il est question des données des entrevues individuelles du milieu défavorisé. Pour ce faire, nous suivons le même procédé que pour la section précédente. Ainsi, des extraits du verbatim de l'orthopédagogue et de celui de la mère de ce milieu sont associés à chacun des critères de collaboration. À la suite de chaque critère, une l'analyse permet de situer la dyade dans la ou les formes de collaboration qu'elle privilégie.

But commun, objectif partagé

Nous avons questionné la mère et l'orthopédagogue du milieu défavorisé sur les buts qui les poussent à collaborer. L'orthopédagogue précise tout d'abord que le but de la collaboration est d'arrimer leurs interventions afin qu'il y ait congruence entre l'école et la maison.

ORTHO-9 : Pour [que les parents] puissent participer de manière active puis pour qu'il y ait un impact, une généralisation le plus possible. [...] Parce que c'est comme au niveau des interventions comportementales, quand deux parents, l'un dit blanc, l'autre dit noir, ça ne fonctionne pas. C'est la même chose. Si à l'école on dit : « l'école c'est important », puis qu'à la maison : « l'école c'est pas important », c'est sûr qu'on n'est pas dans un contexte favorable à la réussite.

L'orthopédagogue affirme aussi collaborer pour répondre aux inquiétudes et aux besoins du parent. Elle précise d'ailleurs dans son entrevue que c'est principalement ceux-ci qui déterminent le contenu des rencontres selon leurs besoins.

ORTHO-9 : Quand c'est des rencontres que je fais juste avec le parent, je ne parle pas des plans d'intervention. Ça va être plus, surtout si je n'ai pas de rapport d'évaluation à expliquer, à partir des besoins que les parents vont me présenter. Quels sont les besoins soit du parent ou de l'enfant? Comment le parent peut-il répondre à son enfant? Si le parent à des questionnements et tout ça.

De son côté, lorsque questionnée sur les buts de la collaboration avec l'orthopédagogue, la mère affirme que le but des rencontres est en premier lieu d'être mise au courant de ce qui se passe dans le service d'orthopédagogie pour ainsi pouvoir arrimer les interventions faites à la maison.

PARENT-9 : C'est sûr, pour être au courant de ce qui se passe puis pour travailler ensemble pour que l'enfant avance dans ses apprentissages. Parce qu'il y a toujours des éléments qui sont vus en classe, mais il y a toujours des éléments qui sont vus à la maison aussi. Ça fait que comme on parle du même enfant, je pense que c'est super important de se parler pour s'accorder sur les objectifs.

De plus, la mère spécifie aussi s'engager dans la collaboration avec l'orthopédagogue en suggérant des outils ou des interventions afin d'aider la progression de son enfant. Ainsi, elle va questionner l'orthopédagogue pour s'assurer que les interventions sont toujours adéquates et apporter sa perspective dans l'application de celles-ci.

PARENT-9 : Si j'observe qu'il y a des choses qui ne fonctionnent pas, ou que [ma fille] me parle de situations ou de trucs qu'elle trouve difficiles, ou que je m'aperçois qu'il y a des outils qu'elle n'utilise pas, c'est sûr que je vais en informer l'orthopédagogue en disant : « est-ce qu'on les utilise comme il faut ? Parce qu'à la maison, elle ne s'en sert pas de cet outil-là. Comment vous lui présentez à l'école ? Est-ce qu'elle s'en sert, est-ce qu'on pourrait revoir ça ? »

Sur ce critère, les propos de l'orthopédagogue et de la mère semblent diverger. D'un côté, la première affirme que le but des rencontres est de répondre aux besoins du parent

alors que de l'autre côté, la mère affirme surtout recevoir de l'information de la part de l'orthopédagogue. Par contre, les deux précisent que collaborer leur permet d'arrimer leurs interventions afin qu'il y ait cohérence entre l'école et la maison. En lien avec les formes de collaboration, l'analyse de ce critère permet de se rapprocher des formes de collaboration consultation et coordination / concertation. En effet, il y a consultation puisque l'orthopédagogue affirme que le but des rencontres est de répondre aux besoins du parent, donc de leur fournir des renseignements. Pour la mère, elle souhaite recevoir de l'information donc encore là, elle se retrouve dans la forme consultative de la collaboration. Par contre, la collaboration que vivent les deux participantes de cette dyade est aussi dans la forme coordination / concertation puisqu'il y a échange entre les participantes afin d'arrimer les interventions entre l'école et la maison. Même si celles-ci restent effectuées en parallèle, l'objectif est commun aux deux milieux.

Engagement volontaire

Concernant le critère de collaboration portant sur l'engagement volontaire, nous avons questionné l'orthopédagogue et la mère sur l'intérêt qu'elles portent à prendre part à la collaboration. Les propos de cette orthopédagogue témoignent d'un intérêt et d'une volonté à collaborer avec les parents puisqu'elle souhaiterait pouvoir procéder à un suivi plus rapproché avec les parents. Auparavant, elle leur envoyait des bilans hebdomadaires ou mensuels des rencontres orthopédagogiques afin de permettre aux parents de suivre l'évolution de leur enfant. Dorénavant, elle affirme ne plus être en mesure de maintenir une telle communication puisque la charge de travail que cela exige est trop lourde pour être mise en œuvre de façon continue.

ORTHO-9 : Je l'ai déjà fait [envoyer un petit rapport hebdomadaire ou mensuel], mais c'est parce que c'était tellement lourd à un moment donné.

Bien qu'elle souhaite collaborer avec les parents, l'orthopédagogue affirme qu'elle attend généralement que les parents viennent vers elle selon leurs besoins.

ORTHO-9 : Quand c'est un besoin que le parent ressent, surtout ce parent-là manifestait un besoin, alors elle m'appelait pour me voir. Par contre, au préalable [...] je lui avais dit n'importe quand qu'elle pouvait m'appeler, me contacter s'il y a d'autres besoins qui se présentent. Elle m'a entendue.

De plus, l'orthopédagogue du milieu défavorisé se présente aux rencontres de bulletin pour ainsi pouvoir rencontrer certains parents qu'elle n'est pas en mesure de joindre autrement.

ORTHO-9 : Je viens aussi [aux rencontres de parents] et je sais quel parent je veux voir donc je m'arrange pour les voir. Je sais qu'ils doivent venir.

Questionnée sur le même sujet, la mère affirme accorder beaucoup de valeur au plan d'intervention. Ainsi, cette mère se considère comme très active dans le cheminement scolaire de son enfant en difficulté d'apprentissage. Elle affirme s'impliquer beaucoup dans la mise en place d'interventions adaptées aux besoins de sa fille.

PARENT-9 : Je pense que moi, je suis un type de parent qui veut le plus de services pour son enfant et qui va prendre tout ce qu'on lui donne et toute l'aide qui est possible.

On peut également constater l'importance qu'elle accorde à la collaboration lors de ces rencontres par les démarches qu'elle entreprend.

PARENT-9 : Dans le passé, c'est déjà arrivé que j'invite [des intervenants externes] des années où c'était plus difficile en classe avec l'enseignant. C'est déjà arrivé que je demande qu'il y ait d'autres personnes présentes pour appuyer mon point de vue sur certains aspects.

À la suite des données recueillies pour ce critère, l'orthopédagogue et le parent du milieu défavorisé affirment accorder beaucoup d'intérêt à collaborer. Par contre, l'engagement de l'orthopédagogue dans la collaboration se concrétise la plupart du temps

par l'attente du parent à entrer en contact avec elle. Pour la mère, elle n'hésite pas à s'engager dans la collaboration en questionnant et en agissant pour que sa fille reçoive les meilleurs services possible.

L'analyse de ce critère permet de se rapprocher de deux formes de collaboration. Ainsi, cette dyade oscille entre la forme coopération / partenariat et la forme coordination / concertation. En effet, toutes deux démontrent beaucoup d'intérêt à collaborer ce qui tend vers cette première forme. Par contre, les comportements décrits comme quoi l'orthopédagogue attend le parent pour collaborer se rapprochent beaucoup plus de la forme coordination / concertation.

Clarification des rôles et responsabilités

Questionnée sur son rôle dans la collaboration avec le parent, l'orthopédagogue déclare avoir davantage un rôle-conseil. En effet, elle affirme être surtout présente pour écouter le parent et répondre à ses besoins, ce qui est cohérent avec les propos retenus plus haut quant aux buts de la collaboration. Selon la situation, elle conseille la mère afin que cette dernière puisse avoir l'aide dont elle a besoin.

ORTHO-9 : Je la laisse étaler ce qu'elle a à dire, après ça, on regarde et on dit : « OK, est-ce que moi en tant qu'orthopédagogue je peux répondre à ça ? » Si oui, on va regarder ensemble ce qu'on peut faire. Si je vois que ce n'est pas de mon côté, je vais la diriger vers la bonne personne.

Dans ce sens, l'orthopédagogue considère qu'il est de son rôle de discuter avec certains parents pour les renseigner de l'éventualité d'un plan d'intervention et de leur expliquer ce que cette démarche implique.

ORTHO-9 : Des fois, je rencontre [les parents] avant un plan pour leur expliquer. Exemple, surtout dans le cas des trajectoires dyslexie, je les rencontre pour leur expliquer l'évaluation, mon rapport et tout ça. Puis j'explique les recommandations, puis je leur demande s'ils sont d'accord avec ces recommandations-là. En général,

ils le sont. Là, j'explique qu'on doit aller en plan d'intervention pour que ces mesures soient appliquées dans la classe.

L'orthopédagogue explique aussi son rôle lors des plans d'intervention. Elle déclare ne pas se préparer, préférant attendre de discuter en plan d'intervention avec l'enseignant et le parent.

ORTHO-9 : C'est sûr que l'enseignant a fait son petit travail. Moi, je n'ai jamais rien dans ma tête, j'y vais selon ce que l'enseignant va dire et si je vois que le parent est ouvert. [...] C'est vraiment en discussion d'équipe. On va prendre le pouls du côté du parent, on prend le pouls du côté de l'enseignant et puis moi je vais parfois éclaircir certains objectifs pour m'assurer qu'on réponde bien aux besoins de l'enfant.

De côté du parent du milieu défavorisé, elle considère avoir comme rôle principal le fait de donner son accord aux services.

PARENT-9 : C'est sûr [que le parent] doit donner son accord puis qu'il doit vouloir que l'enfant bénéficie de ces services-là. Ensuite de ça, je pense que ça se passe quand même à l'interne.

Dans ce critère de collaboration, le rôle que les participants s'attribuent est généralement déterminé par l'autre. Ainsi, l'orthopédagogue semble se fier aux besoins du parent alors que le parent attend d'être consulté. Néanmoins, l'orthopédagogue accorde de l'importance à discuter avec les parents avant un plan d'intervention pour les informer de la procédure. Pour ce critère, les participantes semblent se situer principalement dans une forme de collaboration consultative. Ainsi, le rôle de l'orthopédagogue est de répondre aux besoins du parent et ce dernier souhaite être informé et consulté. Il faut toutefois noter les propos de l'orthopédagogue concernant l'élaboration des plans d'intervention qui, selon elle, s'établissent en équipe, ce qui tend vers la forme de collaboration coordination / concertation.

Partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités

Pour mieux comprendre le partage d'expertises et la reconnaissance des complémentarités, nous avons questionné les participantes du milieu défavorisé sur leur compréhension du rôle de l'autre. Ainsi, de son côté, l'orthopédagogue déclare que la mère accomplit son rôle parfaitement puisqu'elle tente des interventions à la maison et propose même certaines d'entre elles à l'école.

ORTHO-9 : Pour moi, elle fait partie du groupe des parents avec qui on a une bonne collaboration, qui est dans mes collaborations idéales. C'est un parent qui a même essayé des choses de son côté puis qui m'en parlait pour voir ce que j'en pensais. Puis, il y a même des choses que je pouvais expérimenter à l'école. Des choses qu'elle faisait à la maison.

Elle précise aussi apprécier le dévouement que la mère porte à collaborer en affirmant :

ORTHO-9 : J'ai toujours trouvé justement que c'était stimulant, que c'était intéressant. Je trouvais donc que cette enfant-là avait de la chance d'être auprès d'un parent comme ça.

L'orthopédagogue affirme ne jamais avoir été vraiment en désaccord avec cette mère. Ainsi, elles s'entendent ensemble sur des façons de faire et travaillent de pair à la mise en place des objectifs et des interventions, avec des retours périodiques.

ORTHO-9 : Avec ce parent-là, je ne me rappelle pas que ce soit arrivé non plus [d'être en désaccord]. Parce que quand on essaie d'être en mode solution, bien on essaie ça, puis ça ne coute pas cher d'essayer. Et si ça ne fonctionne pas, bien vous arrêtez tout simplement. Ça fait que ça laisse beaucoup [de place] au parent de dire : « bien OK, je l'essaie! ».

Questionnée sur le même critère, la mère considère l'orthopédagogue comme étant la personne ressource pour toutes questions relatives aux difficultés de l'enfant. Selon elle, leur collaboration est idéale puisqu'elles partagent la même vision de l'élève et travaillent dans le même sens pour sa réussite. L'orthopédagogue est en mesure de défendre son point de vue à l'aide des observations qu'elle compile dans des dossiers ou des rapports. Lors

des plans d'intervention, la mère apprécie particulièrement le fait que l'orthopédagogue soit en mesure de justifier ses interventions et ses demandes de services pour sa fille.

PARENT-9 : Je pense que s'il y a quelque chose qui cloche, la personne à qui en parler c'est l'orthopédagogue. C'est la meilleure personne, je pense, pour expliquer le pourquoi des services, puis comment ça va se faire. Ça devrait être la première personne consultée.

PARENT-9 : C'est sûr que dans mon cas, je pense que [notre collaboration] est vraiment très près de l'optimal parce que j'ai toujours eu une collaboration *a one* pis on a toujours vraiment eu la même perception de mon enfant. [...] Elle a toujours été comme une des meilleures alliées. Puis dans les plans d'intervention, s'il y avait des trucs qui me chicoitait [...] elle était toujours là pour amener des dossiers, des preuves, des exemples dans le concret à l'école comment ça se passait. Ça fait que ça, je pense que c'est vraiment optimal parce qu'on était vraiment les deux du même côté pour avoir le plus de services, d'évaluation et de réponses pour [ma fille].

En plus de reconnaître l'expertise de l'orthopédagogue, cette mère souligne l'ouverture de celle-ci devant ses opinions.

PARENT-9 : C'est sûr que je donnais mon point de vue et je sentais que c'était pris en compte. Tu sais, comme : « tu penses que ça, ça l'aiderait ? » Puis je répondais : « bien ça, c'est peut-être complexe pour elle, je ne suis pas sûr que ça va répondre [à ses besoins]. On pourrait le simplifier ? » « Ah bien oui ! » On réfléchissait un peu ensemble. [...] Bien moi, j'ai toujours eu l'impression que ce que j'amenaïs était pris en considération.

De plus, la mère apprécie particulièrement les rapports détaillés que l'orthopédagogue lui fournit affirmant qu'ils lui permettent de suivre la progression de sa fille.

PARENT-9 : Je pense que je suis chanceuse parce qu'avec [cette orthopédagogue] on a eu bon suivi. À chaque bulletin, ou à chaque changement dans les mesures qui étaient mises en place [elle] me produisait toujours un rapport très très détaillé avec ce qui est fait [...] où on est rendu, comment elle travaille avec [ma fille], les différents objectifs aussi qui sont un peu ciblés par le plan d'intervention. En même temps, le fait qu'il y a un rapport périodique, je trouve ça quand même optimal parce que ça permet vraiment [...] de voir où on est rendu, puis ce qui se fait vraiment en ortho avec [ma fille].

Finalement, la mère a vraiment l'impression de former une équipe avec l'orthopédagogue en début d'année lorsque vient le temps de parler aux nouveaux enseignants de sa fille. Elle aime que l'orthopédagogue s'assure d'informer les enseignants et de leur transmettre le matériel nécessaire pour favoriser la progression de son enfant.

PARENT-9 : [L'orthopédagogue] c'est la personne qui est capable de faire le suivi [...]. Je sais qu'elle le fait le pont, qu'elle s'assure que ça soit fait.

Concernant le critère de partage d'expertise et la reconnaissance des complémentarités, autant l'orthopédagogue que le parent reconnaissent la place de l'autre dans la collaboration. Toutes deux semblent se satisfaire de cette collaboration où, selon les dires du parent, l'orthopédagogue est la personne ressource dans l'école. C'est donc son rôle de conseiller les parents tout en considérant les opinions et les suggestions de ceux-ci. De son côté, l'orthopédagogue apprécie collaborer avec cette mère qu'elle considère comme proactive dans la collaboration en proposant des interventions et en adoptant une posture de résolution de problème. Les participantes du milieu défavorisé échangent beaucoup sur les interventions et se consultent sur les meilleures façons d'agir soit auprès de l'enfant, ou même lors des rencontres de plans d'intervention. On parle alors ici de la forme coordination / concertation. Selon leurs propos, elles vont plus loin encore dans la collaboration puisqu'elles affirment travailler ensemble à chercher des solutions, à les mettre en œuvre et à se questionner sur leurs réussites. Il est alors question de la forme coopération / partenariat. À la lumière de ces données, cette dyade semble donc être à la frontière entre ces deux formes.

Partage d'espace-temps

Nous avons finalement questionné les participantes sur le temps qu'elles accordent à leur collaboration, les moyens qu'elles utilisent pour communiquer et les lieux où se déroulent les rencontres. L'orthopédagogue affirme que le moment où elle collabore

généralement avec les parents, mis à part des plans d'intervention, c'est lors des rencontres de bulletin.

ORTHO-9 : C'est à la rencontre de [bulletin] que les parents sont invités à venir et qu'ils viennent rencontrer les enseignants. Aux rencontres de bulletin, je vais le faire au besoin parce qu'il y a certaines rencontres qu'on a les plans d'intervention pas longtemps avant ça fait que ce n'est pas toujours nécessaire. Mais quand ce l'est, oui, je vais faire ça aussi.

Elle déclare préférer rencontrer les parents à l'école, dans son bureau ou dans celui de la direction, plutôt qu'à l'improviste en fin de journée.

ORTHO-9 : Quand ils se présentent, c'est parce qu'ils viennent chercher leur enfant puis il est peut-être 16 h 45 ! Puis là, c'est un petit peu moins agréable ! Tu sais, ça peut arriver !

L'orthopédaogue du milieu défavorisé aborde à plusieurs reprises le manque de temps qu'elle a pour collaborer avec les parents. Elle affirme aussi être très consciente de l'emploi du temps chargé des parents et déclare que leurs deux horaires rendent la collaboration difficile.

ORTHO-9 : On manque de temps de part et d'autre, je pense. Tu sais, autant nous qui sommes hyper occupés, au travail, à des rencontres de ci, ça, ça, de pleins choses, les dossiers, les... Et les parents qui ont leur travail souvent, leur emploi. Ce qui fait qu'on manque de temps pour se rencontrer plus souvent. Mais le facteur temps [...] c'est un facteur qui est négatif dans ma réalité parce que quand je dois le faire, je fais des appels.

ORTHO-9 : C'est là que mon facteur temps vient déterminer des fois si je persévère dans ma demande, ou si je laisse tomber, ou si je vais attendre quelques jours puis que je recommence.

Lorsqu'elle rencontre un parent, elle déclare définir à l'avance le temps alloué à la rencontre. Si le parent requiert davantage de temps avec elle ou qu'elle sent que ce dernier aurait besoin de plus de temps, elle précise fournir des lectures ou proposer une autre rencontre afin de poursuivre la discussion.

ORTHO-9 : Mais quand j'ai moins de temps, je leur dis à l'avance. Je leur dis : « on va essayer de voir tout ça dans le temps qu'on a ». Puis, je vais essayer de répondre aux questions. Des fois, bien si je vois qu'on manque de temps, bien je leur dis : « prenez le temps de lire ça à la maison et vous me appellerez si vous avez besoin ».

Questionnée sur la façon dont elle collabore avec les parents, l'orthopédagogue déclare privilégier les échanges téléphoniques. Ainsi, lorsqu'un parent téléphone, il doit laisser un message puis elle le rappelle lorsqu'elle a le temps de le faire. Même si elle affirme d'emblée que cette manière de communiquer n'est pas idéale, elle dit ne pas savoir comment faire autrement. Le nombre élevé d'élèves suivis et la particularité pluriethnique et défavorisée de l'école engendrent, selon elle, plusieurs défis lors de la collaboration avec les parents.

ORTHO-9 : C'est parce que j'ai tellement d'élèves aussi. J'essaie encore de trouver un moyen de communication qui serait simple, efficace et facile. Peut-être pas dans le cas de ce parent-là, mais dans le cas de familles immigrantes et/ou de parents peu instruits, qui seraient faciles à comprendre. J'en suis encore à ma réflexion, je réfléchis. À un moment donné, ça va venir, je vais avoir un éclair de génie !

Durant l'entrevue, l'orthopédagogue précise qu'elle souhaiterait pouvoir sortir du cadre scolaire et se rendre directement chez le parent. Elle affirme que dans son milieu scolaire défavorisé et multiculturel, il est difficile de faire venir les parents à l'école et le fait d'aller à leur rencontre dans leur milieu de vie serait idéal. Par contre, elle ne le fait pas par manque de temps.

ORTHO-9 : C'est qu'à l'école je trouve ça correct, dans le milieu où on est c'est difficile de les faire se déplacer. Sauf que les moments où je pourrais me déplacer, bien j'ai des élèves. [...] Dans un monde idéal, ça serait que je me déplace chez le parent si le parent était ouvert évidemment! Si un parent me disait que non, il préfère venir à l'école, c'est correct là, mais si le parent était ouvert à ce que je me déplace, je pense qu'idéalement ça serait ça.

Cette information ne représente pas la collaboration établie de l'orthopédagogue, mais fait plutôt référence à ce qu'elle aimerait mettre en plus si elle avait plus de temps et qu'une ouverte de la part des parents serait présente. Spécifiquement avec la mère sélectionnée, l'orthopédagogue affirme avoir collaboré à quelques reprises durant l'année scolaire en cours surtout lors de la rencontre de la rentrée scolaire et au plan d'intervention. Elle précise que cette collaboration dure depuis quelques années et qu'elle a évolué selon les besoins de la mère et de l'enfant. Si au début elles se rencontraient plus souvent, maintenant elles se voient moins fréquemment et privilégident des échanges à l'écrit.

ORTHO-9 : On s'est vu au début de l'année, on s'est vu au plan d'intervention. Est-ce qu'on s'est parlé au téléphone cette année? Je ne crois pas. On s'est écrit.

L'orthopédagogue précise que durant leur collaboration, elles ont souvent communiqué périodiquement pour vérifier l'évolution de l'enfant lorsqu'une intervention était mise en place.

ORTHO-9 : Des fois, on se donne des petits mandats. On a fait ça souvent. On se donnait un mandat de deux trois semaines, puis on se recontactait par téléphone. « Bon, comment ça va? Comment c'a été les dernières semaines? » On continuait si ça allait bien. Ça, on a fait ça avec ce parent-là, j'ai fait ça.

De son côté, la mère affirme que l'orthopédagogue communique avec elle généralement par écrit. Il lui arrive aussi de recevoir des messages téléphoniques de la part de l'orthopédagogue.

PARENT-9 : Habituellement, elle va m'écrire, me laisser un message, ou téléphoner. Soit pour me demander justement un rendez-vous téléphonique ou qu'on se rencontre si elle a un rapport à me remettre qu'elle voudrait qu'on en discute. Habituellement, c'est comme ça qu'elle procède. Elle communique avec moi.

Cette mère précise collaborer moins souvent qu'avant avec l'orthopédagogue puisqu'elle a l'impression que tout est en place pour aider sa fille et que le besoin ne se fait pas sentir de collaborer.

PARENT-9 : On n'a pas aussi fréquemment de communications que dans le passé, mais je pense que le besoin n'est pas nécessairement là non plus. Parce que je sais sur quoi on s'oriente, puis je sais que [pour ma fille], il n'y a pas d'évolution tous les mois. Je ne sens pas le besoin non plus d'avoir super périodiquement des nouvelles de comment ça se passe. Puis je sais que si jamais il y a quelque chose de majeur qui se passe [l'orthopédagogue] va communiquer avec moi parce que je connais notre relation de par toutes les années passées.

De part et d'autre, l'orthopédagogue et le parent s'entendent en ce qui concerne le critère du partage d'espace-temps. Toutes deux semblent se satisfaire de leur fréquence de communication qui s'est modifiée durant les années, selon les besoins respectifs. Bien que l'orthopédagogue souhaiterait établir un meilleur système de communication avec les parents, celui qu'elle utilise avec cette mère lui convient et convient aussi à la mère. L'analyse des extraits associés à ce critère permet de situer actuellement cette dyade dans une forme de collaboration consultative, même si d'autres formes ont probablement marqué leur collaboration par le passé. En effet, les rencontres entre les deux participantes se déroulent dans un environnement formel à l'école, lors de rencontres structurées par l'orthopédagogue.

Des critères aux formes de collaboration établies

Maintenant que nous avons analysé la collaboration entre les partenaires du milieu défavorisé à partir de chacun des critères de collaboration, il devient possible de dégager la forme de collaboration établie. Le Tableau 5 permet d'illustrer où se situe cette dyade selon les formes de collaboration et les critères. Pour y parvenir, nous avons utilisé l'analyse des données selon les formes de collaboration recueillies à la suite de chaque critère. Pour chaque critère, nous avons coché la case correspondant à la forme de collaboration. Ensuite, nous avons entouré les formes de collaboration ayant le plus de cases cochées. L'ovale permet ainsi de repérer la forme de collaboration la plus utilisée dans la dyade.

Tableau 5

Des critères de collaboration aux formes de collaboration établies IMSE 9

Critères	Formes	Consultation	Coordination/ concertation	Coopération/ partenariat	Cogestion/ fusion
But et objectif partagé		X	X		
Engagement volontaire			X *	X*	
Clarification des rôles et responsabilités		X	X		
Partage d'expertise et reconnaissance des complémentarités			X	X	
Espace-temps		X			

* Représente l'intérêt qu'elles portent à leur collaboration, mais ne reflète pas nécessairement leur collaboration établie.

Notre analyse des critères de collaboration en lien avec les formes de collaboration semble démontrer que cette dyade collabore principalement dans la forme coordination / concertation. En effet, quatre critères font référence à cette forme de collaboration alors que trois se situent dans la forme consultative. Deux critères abordent des éléments concernant la forme de collaboration coopération / partenariat. Rappelons que, tout comme pour le milieu favorisé, le critère de l'engagement ne reflète pas nécessairement leur collaboration établie, mais plutôt l'intérêt qu'elles portent à leur collaboration.

4.3 Les formes de collaboration établies

Dans les deux sections précédentes, nous avons présenté et interprété les résultats des entrevues du milieu favorisé et du milieu défavorisé de façon indépendante. Dans cette section, nous tentons de faire ressortir, à partir des critères de collaboration retenus, les éléments qui unissent les deux dyades et ceux qui les distinguent. Ce faisant, nous allons

pouvoir décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon deux milieux socioéconomiques et ainsi répondre à notre objectif de recherche.

Commençons avec le critère du but et de l'objectif partagé qui a été associé dans les deux dyades aux formes de collaboration consultation et coordination / concertation. Même si ce critère réfère exactement aux mêmes formes de collaboration pour les deux dyades, les raisons qui concluent à un tel résultat ne sont pas exactement les mêmes. Voyons tout d'abord ce qui unit les deux milieux. D'une part, les orthopédagogues collaborent toutes les deux afin de répondre aux besoins des mères et ces dernières souhaitent toutes deux être informées des interventions et progrès de leur enfant. Ces affirmations correspondent à la forme consultation. D'autre part, dans la forme coordination / concertation, les deux orthopédagogues s'entendent pour dire que l'objectif de la collaboration est d'arrimer les interventions entre l'école et la maison. Par contre, certains éléments témoignent de divergences entre les deux milieux. Pour l'orthopédagogue du milieu favorisé, la collaboration a aussi comme but de transmettre des résultats, ce qui est en lien avec la forme consultation, alors que la mère du milieu défavorisé, contrairement à celle du milieu favorisé, insiste sur l'importance de collaborer pour arrimer les interventions entre l'école et la maison, ce qui nous semble davantage en lien avec la forme coordination / concertation. Ainsi, même si ce critère réfère exactement aux mêmes formes de collaboration pour les deux dyades dans notre analyse, il semble que la forme consultation soit plus saillante dans le milieu favorisé et que la forme coordination / concertation le soit davantage dans le milieu défavorisé.

Passons ensuite au critère de l'engagement volontaire qui unit partiellement les dyades dans la forme de collaboration coordination / concertation. En effet, dans la dyade du milieu favorisé, la forme de collaboration associée à ce critère est la

coopération / concertation. Pour la dyade du milieu défavorisé, la forme de collaboration associée est la coordination / concertation et la forme coopération / partenariat. Ce critère, rappelons-le, ne permet pas de décrire les formes de collaboration établies, mais plutôt de décrire la collaboration souhaitée par les participantes. Ainsi, les deux orthopédagogues voudraient collaborer sur une base plus fréquente avec les parents, mais le manque de temps ne leur permet pas d'agir en ce sens. Elles aimeraient toutes deux que les mères les contactent et partagent leurs idées et points de vue avec elles régulièrement. Les mères affirment aussi accorder beaucoup d'importance à la collaboration avec l'orthopédagogue et souhaiteraient s'engager davantage dans la collaboration. Pour le milieu défavorisé, la forme de collaboration coopération / partenariat est aussi décrite dans les propos des deux participantes. En effet, l'orthopédagogue souhaite rencontrer les parents le plus possible et pour ce faire elle se présente aux rencontres de bulletin sur une base volontaire pour essayer d'échanger avec certains parents qu'elle ne peut voir autrement. La mère se dit très engagée dans la collaboration en affirmant vouloir le plus de service pour sa fille. Elle n'hésiterait pas, d'ailleurs, à inviter des intervenants externes aux rencontres de plan d'intervention comme elle l'a déjà fait dans le passé.

Ensuite, le critère de clarification des rôles et responsabilités réunit les deux milieux dans la forme consultation, mais on retrouve également la forme coordination / concertation pour le milieu défavorisé. Lors des entrevues, les deux orthopédagogues affirment qu'elles considèrent leur rôle comme étant de répondre aux besoins du parent en écoutant, conseillant et en expliquant les interventions ce qui réfère à la forme de collaboration consultation. Pour les mères, bien qu'elles décrivent toutes les deux des éléments se rapportant à cette même forme, la perception de leur rôle diverge. Dans le milieu favorisé, la mère attend que l'orthopédagogue la contacte et dans le milieu défavorisé, la mère considère son rôle comme étant d'accorder son accord aux interventions de l'orthopédagogue. Certains propos de l'orthopédagogue du milieu défavorisé tendent vers la forme de collaboration coordination / concertation. Ainsi,

l'orthopédaogue précise que l'élaboration du plan d'intervention est un travail d'équipe réalisé avec le parent lors de la rencontre du plan. Son rôle est donc de prendre le pouls du parent et d'éclaircir certains objectifs. Il y a donc un échange mutuel d'information et la prise en compte du point de vue de l'autre dans la prise des décisions.

Dans le critère du partage d'expertise et reconnaissance des complémentarités, les milieux se regroupent dans la forme coordination / concertation, mais notre analyse pointe également vers la divergence dans la forme coopération / partenariat pour le milieu défavorisé. Tout d'abord, pour la forme coordination / concertation, l'orthopédaogue du milieu favorisé considère que c'est le rôle de la mère de s'informer et de poser des questions sur les interventions orthopédagogiques. Lors des plans d'intervention, bien que l'orthopédaogue précise déterminer les objectifs, il y a possibilité de faire des modifications lorsque la mère affirme son point de vue. Par contre, toujours selon l'orthopédaogue du milieu favorisé, le rôle des parents s'arrête à donner leur opinion dans les rencontres de plan d'intervention. Du côté de la mère, elle affirme que c'est l'orthopédaogue qui guide la collaboration. C'est elle qui explique les outils d'intervention, les résultats d'évaluation, les difficultés et les interventions réalisées. Malgré tout, cette mère sent que son opinion est prise en compte et qu'il y a une possibilité à la discussion. Pour le milieu défavorisé, les éléments se rapportant à la forme coordination / concertation sont légèrement différents et davantage rapportés par la mère. En effet, selon elle, l'expertise de l'orthopédaogue se définit par le fait qu'elle explique les raisons des interventions et puisse défendre ses interventions lors des rencontres de plan d'intervention. Tout comme la mère du milieu favorisé, elle affirme qu'elle peut donner son point de vue et qu'il est pris en compte par l'orthopédaogue. Par contre, la dyade du milieu défavorisé aborde certains éléments faisant référence à la forme de collaboration coopération / partenariat. Autant la mère que l'orthopédaogue de ce milieu précisent qu'il y a une grande place à l'échange et à la recherche de solution de part et d'autre. Ce n'est plus seulement l'orthopédaogue qui prend en considération l'opinion

de la mère, mais un partage mutuel et un réel travail d'équipe pour arrimer les interventions.

Finalement, pour le critère de l'espace-temps, la forme consultation est priorisée par les deux milieux, à une exception près : la dyade du milieu favorisé utilise aussi la forme de collaboration cogestion / fusion. Ici, les éléments rapportés par les participantes des deux milieux sont similaires pour la forme de collaboration consultation. Toutes deux affirment que les rencontres se déroulent dans un environnement et qu'elles sont décidées et dirigées par l'orthopédagogue. Ce qui distingue particulièrement le milieu favorisé et qui diversifie les formes de collaboration établies pour ce critère dans cette dyade est un élément spécifique à leur collaboration. Les participantes se connaissent à l'extérieur du cadre scolaire et entretiennent une relation amicale informelle ce qui les amène à collaborer parfois dans la forme de collaboration cogestion / fusion. Le Tableau 6 permet de mettre en parallèle où se situe chacune des dyades selon les formes de collaboration et les critères. Les formes de collaboration privilégiées pour chaque dyade sont identifiées à l'aide du chiffre trois (3), qui correspond à l'IMSE du milieu favorisé, et à l'aide du chiffre neuf (9), qui correspond à l'IMSE du milieu défavorisé. Le trait pointillé indique les formes de collaboration les plus utilisées pour la dyade du milieu favorisé alors que le trait plein indique la forme de collaboration la plus utilisée pour la dyade du milieu défavorisé.

Maintenant que la description des formes de collaboration établies dans les deux milieux socioéconomiques est complétée, deux grands constats font surface. Comme premier constat, le milieu favorisé collabore en grande majorité dans les formes de collaboration consultation et coordination / concertation. Le milieu défavorisé est beaucoup plus nuancé dans les formes qu'il utilise, jouant entre la forme consultation, coordination / concertation et coopération / partenariat, malgré une prédominance pour la forme de collaboration coordination / concertation. Un deuxième constat se rapporte aux

Tableau 6

Des critères de collaboration aux formes de collaboration établies IMSE 3 et 9

Critères	Formes	Consultation	Coordination/ concertation	Coopération/ partenariat	Cogestion/ fusion
But et objectif partagé		3 - 9	3 - 9		
Engagement volontaire			3 *	9	
Clarification des rôles et responsabilités		3	9		
Partage d'expertise et reconnaissance des complémentarités			3	9	
Espace-temps		3 - 9			3**

* Représente l'intérêt qu'elles portent à leur collaboration, mais ne reflète pas nécessairement leur collaboration établie.

** Cette forme de collaboration est spécifique à leur collaboration informelle.

frontières des formes de collaboration dans les différents critères qui, la plupart du temps, oscillent entre des formes adjacentes. Cette observation est présente autant dans le milieu favorisé que dans celui défavorisé. La seule exception réside dans le critère de l'espace-temps du milieu favorisé qui, pour une raison très spécifique à cette dyade, saute de la forme consultation à la forme cogestion / fusion. Dans le chapitre suivant, nous tentons de comprendre et d'expliquer les enjeux de ces constats en comparants à ceux définis dans les écrits scientifiques utilisés dans ce document.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous cherchions à savoir comment la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire s'établit selon différents milieux socioéconomiques. Pour répondre à cette question, nous avions comme objectif de décrire les formes de collaboration établies, en contexte scolaire, entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques. Dans ce chapitre, nous revenons sur les grands constats issus de la présentation et de l'interprétation des résultats. Pour ce faire, nous posons un regard critique sur l'incidence du milieu socioéconomique sur nos résultats et sur certaines considérations découlant de l'analyse des résultats selon le modèle des formes de collaboration de Larivée (2008). Nous apportons aussi certaines considérations sur les approches de la profession abordées dans le cadre de référence en lien avec les formes de collaboration. Enfin, le chapitre se termine par les apports professionnels et scientifiques de cette recherche puis sur les limites de celle-ci.

5.1 L'incidence du milieu socioéconomique sur les formes de collaboration établies

L'analyse des résultats a permis de décrire les formes de collaboration établies selon deux dyades de milieux socioéconomiques contrastés. Pour la dyade en milieu favorisé, la forme de collaboration principale est la consultation suivie de près par la forme coordination / concertation. Pour le milieu défavorisé, la forme coordination / concertation est la plus utilisée suivie de près par la forme consultation. À la lumière de ces résultats, il est possible d'affirmer qu'il y a une différence dans les formes de collaboration établies entre les milieux socioéconomiques étudiés dans le cadre de ce projet. Par contre, cette différence peut-elle s'expliquer uniquement par l'incidence du milieu socioéconomique? Pour répondre à cette question, il faut revenir sur certains aspects de notre cadre de référence et les mettre en relation avec nos résultats.

Dans notre cadre de référence, pour définir la complexité de la collaboration école-parent d'élève en difficulté d'apprentissage, notamment en milieu défavorisé, nous nous sommes référée aux écrits de Kanouté (2003, 2006), St-Jacques (2000), Vatz Laaroussi et Kanouté (2013) et Warzee *et al.* (2006) qui affirment que les parents de milieu socioéconomique défavorisé sont moins portés à s'engager dans la collaboration avec l'école. À la lumière de nos résultats, nous ne sommes pas en mesure d'observer cette réalité. Il semble plutôt que la mère ayant participé à la dyade en milieu défavorisé soit plus engagée dans la collaboration que celle du milieu favorisé. Certains auteurs étudiés (DeBlois *et al.*, 2008; Deslandes, 2009) affirment aussi que les parents de milieu défavorisé sont parfois désintéressés vis-à-vis de l'école. Encore une fois, nos résultats laissent entrevoir que la mère du milieu défavorisé, tout comme celle du milieu favorisé, est très intéressée à ce qui se passe à l'école et dans le service orthopédagogique. Ces deux résultats sont observables dans les propos faisant référence au critère de collaboration de l'engagement volontaire où les deux mères se disent très engagées dans la collaboration. D'ailleurs, la dyade du milieu défavorisé se situe dans la forme de collaboration coopération / partenariat pour ce critère.

Dans le cadre de référence, nous avons aussi relevé le fait qu'il est parfois plus difficile d'entrer en collaboration avec l'école pour les parents issus de milieux défavorisés (Warzee *et al.*, 2006). À la suite de l'analyse de nos données, nous ne sommes pas en mesure d'observer ces mêmes résultats. En effet, les deux mères affirment attendre l'invitation de l'orthopédagogue pour collaborer. Il semble donc que, peu importe le milieu socioéconomique, elles sont réticentes à initier la collaboration même si elles démontrent de l'intérêt à collaborer. Kanouté (2003), pour sa part, décrit le décalage souvent existant entre les attentes des parents issus de milieux défavorisés et l'école. Le contexte de notre recherche ne nous permet pas d'entrevoir ce résultat. Lors des entrevues, les participantes des deux milieux affirment vivre une collaboration idéale et les buts de la collaboration décrits par chacune d'elles sont cohérents à l'intérieur des dyades. Aucun

décalage majeur entre ce que souhaitent l'orthopédagogue et la mère n'est décrit par les participantes de cette recherche.

Dans le contexte de notre projet et en tenant compte des spécificités propres à chaque milieu, un point important et non négligeable retient notre attention. La dyade du milieu défavorisé est située en milieu urbain, alors que celle en milieu favorisé est située en milieu rural. En vivant dans le même environnement, l'orthopédagogue du milieu favorisé connaît la réalité des familles peut-être davantage puisqu'elle vit sensiblement la même situation qu'eux. La forme de collaboration cogestion / fusion établie dans la dyade du milieu favorisé pour le critère de l'espace-temps s'explique, entre autres, par cette situation géographique. Est-ce que l'environnement géographique de l'école pourrait influencer la collaboration davantage que le fait le milieu socioéconomique? Le fait de côtoyer les parents sur une base régulière à l'extérieur du cadre scolaire peut-il modifier la collaboration?

Selon nos résultats et dans le contexte de notre recherche, il nous est difficile d'entrevoir les répercussions du milieu socioéconomique sur la collaboration. En fait, la dyade du milieu défavorisé semble avoir une collaboration plus nuancée englobant trois formes de collaboration allant de consultation à coopération / partenariat en passant par coordination / concertation. Le milieu favorisé s'insère davantage dans les formes consultation et coordination / concertation. De plus, le milieu défavorisé reflète plutôt les caractéristiques d'un milieu favorisé alors que l'inverse est aussi vrai : le milieu favorisé se rapproche de ce que devrait être, selon les écrits, un milieu défavorisé. Par contre, certains éléments abordés dans les limites de la recherche sont à prendre en compte dans cette équation. Nous y reviendrons dans la section réservée à cette fin en conclusion de ce chapitre.

5.2 Considérations sur le modèle théorique de Larivée

Nos résultats nous permettent d'analyser de manière critique certains travaux sur la collaboration autour desquels repose notre cadre de référence. Lors de l'analyse des résultats, nous avons noté certaines contraintes temporelles qui, selon les participantes, les restreignent à collaborer dans la forme consultation et dans la forme coordination / concertation. La collaboration établie par les participantes est donc représentative de la recherche de Larivée (2008) dans laquelle il dénonce la forte utilisation de la forme consultation dans le milieu scolaire.

Les résultats obtenus pour le critère de l'engagement volontaire dans le milieu défavorisé démontrent néanmoins que les participantes de cette dyade valorisent et idéalisent la forme de collaboration coopération / partenariat, mais ne peuvent la mettre en place, entre autres, étant donné le manque de temps. Cette donnée corrobore, au premier abord, les recherches de Larivée (2003, 2008, 2010) qui tendent à privilégier cette forme de collaboration. En effet, Larivée (2008) affirme que la communauté scientifique cherche à défendre plus de partage de pouvoirs entre les parents et les acteurs scolaires ce qui correspondrait à une collaboration « davantage de l'ordre de la coopération et du partenariat (niveau 3) que de la consultation (niveau 1) ou de la concertation (niveau 2) » (p. 229). Même s'il reconnaît qu'il ne faut pas uniformiser les façons de collaborer, il affirme tout de même que « le partenariat entre les parents et les enseignants demeure un idéal à atteindre » (Larivée, 2010, p. 198). De plus, nos résultats rejoignent les constats des recherches de Larivée (2008, 2010, 2011) concernant la forme de collaboration cogestion / fusion. Très peu présente dans le système scolaire québécois selon cet auteur, cette forme demeure marginale. Les résultats de notre projet tendent vers la même conclusion puisque cette forme de collaboration n'est présente que dans la dyade favorisée. Cette situation reste très spécifique à leur collaboration informelle et peut-être à l'environnement géographique de l'école.

Par contre, et c'est ici que nous émettons un bémol, malgré l'intérêt qu'elles portent à collaborer, les quatre participantes de la recherche s'entendent pour dire que la collaboration qu'elles vivent leur convient, voire qu'elle est presque idéale. Cette réalité détonne par rapport aux propos de Larivée (2003, 2008, 2010) qui hiérarchise les formes et qui en idéalise une. Les résultats de notre recherche démontrent pourtant que les participantes peuvent collaborer dans diverses formes de collaboration et en être satisfaites. La dyade du milieu défavorisé aborde d'ailleurs cette réalité dans leurs entrevues, précisant que leur collaboration s'est modifiée et adaptée aux besoins de chacune durant les années. Les formes de collaboration établies sont donc amenées à se moduler, voire à changer à travers le temps. C'est pour cette raison que nos résultats de recherche nous amènent à nuancer l'idée de hiérarchisation des formes de collaboration comme le suggère le modèle de Larivée (2003, 2008, 2010). Nous nous inscrivons ainsi dans une perspective plus souple.

À cet égard, nous nous situons davantage dans une posture proche de la vision de Landry (2013) précisant qu'une collaboration optimale n'inclut pas qu'une forme, mais plutôt un amalgame de formes de collaboration selon le contexte. Ainsi, une forme de collaboration peut être efficace dans un certain contexte et moins dans un autre. De plus, selon les différents acteurs impliqués, la forme de collaboration déterminée au départ peut se modifier au fil du temps. Il s'agit ici d'une situation clairement démontrée par nos résultats. L'important, n'est-il pas que les participants impliqués dans la collaboration soient satisfaits, peu importe comment celle-ci se définit ? Notre analyse nous amène à affirmer que la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage peut se mettre en œuvre à travers diverses formes de collaboration et par l'entremise de plusieurs critères. En bref, nous observons toutes les formes de collaboration peuvent être optimales si elles répondent aux besoins des participantes.

5.3 Considérations sur les approches de l'orthopédagogie

Le cadre théorique nous a permis de dégager deux approches encadrant la profession orthopédagogique : l'approche psychomédicale et l'approche pédagogique (voir Appendice A). L'approche psychomédicale se distingue par une vision catégorielle de l'élève en cherchant à expliquer les difficultés par des troubles d'apprentissage ou des déficiences neurologiques. Nous nous situons donc dans une recherche de diagnostic afin d'expliquer les difficultés. Cette approche est davantage en lien avec l'axe 1 du référentiel des compétences en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015), soit l'évaluation-intervention spécialisée. L'orthopédagogue offre un soutien direct à l'élève centré sur ses difficultés, que celles-ci se situent à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe. L'approche pédagogique, pour sa part, se distingue par le fait qu'elle ne tend plus à « étiqueter les problèmes et à dresser une étiologie basée sur des épreuves psychométriques » (Tardif et Lessard, 1992, p. 251), mais plutôt à adopter une vision systémique de la situation de l'élève « en s'efforçant d'impliquer les divers acteurs : enseignants, parents, frères et sœurs » (Tardif et Lessard, 1992, p. 252). Les difficultés de l'élève s'expliquent par un retard dans la progression des apprentissages. L'axe privilégié selon le référentiel des compétences en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015) est celui de la collaboration et du soutien à l'enseignement-apprentissage, l'orthopédagogue offrant ici un soutien indirect à l'élève.

À la suite de l'analyse des résultats de notre recherche, nous pouvons ajouter une contribution aux approches qui ont influencé la profession orthopédagogique en y associant les différentes formes de collaboration. Pour l'approche psychomédicale, les formes de collaboration consultation et coordination / concertation sont associées. Plusieurs raisons expliquent le rapprochement qu'il est possible d'observer entre ces formes de collaboration et l'approche psychomédicale. Tout d'abord, puisque l'orthopédagogue intervient directement auprès de l'élève, le rapport établi entre les différents acteurs entourant ce dernier, dont les parents, se rapproche d'un « rapport clinique » (Tardif et Lessard, 1992, p. 254). Le professionnel donne de l'information sur

les interventions et transmet les résultats d'évaluation s'il y a lieu. Cette définition correspond à la forme de collaboration consultative. En effet, dans le critère du but et de l'objectif partagé, lorsque les orthopédagogues affirment collaborer pour transmettre de l'information ou des résultats d'évaluation aux parents, nous nous situons dans une approche psychomédicale.

En ce qui concerne le critère de la clarification des rôles et responsabilités, lorsque les mères affirment que leur rôle est de donner leur accord aux interventions et de recevoir de l'information, nous nous situons aussi dans une approche psychomédicale. Enfin, que les rencontres entre les mères et les orthopédagogues se déroulent dans un environnement formel lors de rencontres établies par la professionnelle est encore un exemple de la forme consultative dans une approche psychomédicale. Le rapport que l'orthopédagogue entretient avec le parent dans cette forme de collaboration est distant, « moins affectif et plus intellectuel » (Tardif et Lessard, 1992, p. 254). On ne cherche pas à partager les points de vue ni à trouver des solutions ensemble, mais bien à transmettre de l'information de façon unidirectionnelle, du professionnel vers le parent. Dans la forme de collaboration coordination / concertation, les rencontres entre l'orthopédagogue et la mère servent encore à transmettre de l'information, même s'il y a un partage mutuel d'information et que le point de vue de la mère est pris en compte. Les rôles des participantes sont légèrement plus nuancés que dans la forme précédente puisqu'une plus grande place est laissée aux parents, mais nous observons encore une prédominance de l'approche psychomédicale. Dans les formes suivantes, nous délaissons tranquillement l'approche psychomédicale pour nous diriger vers une approche pédagogique.

En ce qui concerne l'approche pédagogique, notre recherche contribue à associer les formes de collaboration coopération / partenariat et cogestion / fusion. La place de plus en plus importante que la forme de collaboration coopération / partenariat accorde aux

parents respecte les principes de cette approche. Ainsi, parent et orthopédagogue travaillent de pair à la recherche d'objectifs d'intervention et à leurs mises en place. Le parent devient ici un « collègue collaborateur » (Tardif et Lessard, 1992, p. 253) de l'orthopédagogue. Dans la dyade du milieu défavorisé, on retrouve d'ailleurs cette caractéristique pour les critères du partage d'expertise et reconnaissance des complémentarités et de l'engagement volontaire. La forme cogestion / fusion s'inscrit aussi dans une approche pédagogique de l'orthopédagogie misant encore davantage sur l'aspect systémique de la collaboration déjà présent dans la forme précédente. Dans l'entrevue de l'orthopédagogue du milieu défavorisé, nous observons une possibilité de sortir du cadre scolaire un peu comme le suggèrent les travaux de Vatz Laaroussi *et al.* (2008) dans lesquels ils encouragent les intervenants scolaires à aller à la rencontre du milieu familial pour favoriser la collaboration.

Cette contribution, soit l'association des formes de collaboration aux approches de l'orthopédagogie, est pertinente puisque les approches sont souvent contrastées sur plusieurs aspects (vision de l'élève, soutien de l'élève, axe des compétences), mais rarement sur les formes de collaboration. Pourtant, cette donnée est importante dans la compréhension de la vision de l'orthopédagogue et influence la manière d'intervenir auprès des parents. Notre projet nous amène donc à jumeler l'approche psychomédicale aux formes consultation et coordination / concertation et l'approche pédagogique aux formes coopération / partenariat et fusion / cogestion. Il est aussi possible, dans le contexte de notre recherche, d'affirmer que l'approche psychomédicale est plus utilisée que l'approche pédagogique selon les formes de collaboration établies par les deux dyades.

5.4 Contributions scientifiques, professionnelles et personnelles de cette recherche

La réalisation de ce projet de recherche apporte de nombreuses contributions, tant aux plans scientifique,, professionnel que personnel. Du côté scientifique, notre projet de

recherche contribue à documenter les formes de collaboration entre l'orthopédagogie et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage. À travers notre problématique, nous avions d'ailleurs observé, dans les écrits scientifiques chez différents auteurs (Debeurme *et al.*, 2007; Renière, 2016), l'intérêt à améliorer les compétences parentales, notamment par la formulation de diverses recommandations, plutôt qu'à documenter la collaboration elle-même. Une deuxième contribution scientifique de notre recherche porte sur l'incidence du milieu socioéconomique. Selon nos résultats, il semble que le milieu socioéconomique n'a pas d'influence dans les formes de collaboration établies. L'influence de l'environnement géographique de l'école pourrait peut-être avoir une plus grande influence. Une troisième contribution apportée par notre recherche est en lien avec les approches de l'orthopédagogie. Nous savions que celles-ci se distinguaient selon différentes dimensions nommées précédemment, mais il est maintenant possible de les distinguer selon les formes de collaborations en lien avec les critères de collaboration.

Sur le plan professionnel, une première contribution porte sur la connaissance des formes de collaboration. En effet, cette connaissance permet aux orthopédagogues et aux autres professionnels des services complémentaires d'être plus conscients des manières de collaborer avec un parent d'élève en difficulté d'apprentissage et d'ajuster ou de diversifier leur collaboration. Cette recherche contribue aussi à faire des liens avec les compétences orthopédagogiques présentent dans le *Référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur *et al.*, 2015). Ainsi, en plus du parallèle entre les deux premiers axes des compétences professionnelles en orthopédagogie et les approches orthopédagogiques, nous ajoutons une troisième variable à cette équation : les formes de collaboration.

D'un côté plus personnel, cette démarche de recherche contribue non seulement à poser un regard sur une situation problématique, mais aussi à développer une pensée

critique face à la collaboration. Dorénavant, nous serons plus sensible à la manière de collaborer avec les parents et aux moyens utilisés pour le faire. Ce projet de recherche contribue aussi à aiguiser notre esprit critique ce qui, dans la pratique orthopédagogique, permet au professionnel de rester à l'affût de nouvelles avancées orthopédagogiques tout en étant habilité à juger de leur pertinence et de leur profondeur scientifique.

5.5 Les limites de la recherche

Cette recherche englobe son lot de limites liées notamment à nos choix méthodologiques, plus spécifiquement à la stratégie de recrutement des parents, à la taille de notre échantillon et au type de recherche réalisé.

Une première limite concerne le recrutement des parents laissé aux orthopédagogues. Bien que ce choix comporte des limites, celui-ci a néanmoins permis de décrire une collaboration riche et établie à travers le temps entre deux dyades d'orthopédagogues et de parents. Malgré tout, ce choix de recrutement vient peut-être moduler la collaboration que vivent les participantes. En effet, les orthopédagogues nous ont précisé qu'elles avaient choisi un parent avec qui elle avait une bonne collaboration. Cela nous amène à nous questionner si les mères sélectionnées sont représentatives des collaborations établies entre l'orthopédagogue et les autres parents d'élève en difficulté d'apprentissage. Cette décision implique une autre limite : nos résultats décrivent une collaboration avec des mères seulement. La collaboration auprès de pères aurait-elle été différente ? Enfin, il faut aussi tenir compte que les deux mères sélectionnées travaillent dans des domaines où la collaboration avec les parents est présente. En effet, la mère du milieu favorisé est ergothérapeute alors que la mère du milieu défavorisé est éducatrice en service de garde. Les orthopédagogues ont aussi choisi les mères sachant qu'elles seraient enclines à participer à un projet de recherche, démontrant probablement déjà une ouverture générale à collaborer et une sensibilité à s'exprimer sur l'objet de recherche.

En outre, il ne faut pas passer sous silence le fait que nous avons seulement quatre participantes réparties dans deux milieux socioéconomiques. Il aurait été intéressant d'avoir davantage de participantes de milieux contrastés pour permettre de comparer les résultats de chaque dyade issue de mêmes milieux. Un plus grand nombre de milieux permettrait possiblement de tirer des conclusions plus probantes par rapport à la collaboration établie selon les milieux socioéconomiques. Cette limite est bien malgré nous, puisqu'au départ nous avions prévu procéder à davantage d'entrevues individuelles. Par contre, après plusieurs démarches infructueuses, nous avons dû nous restreindre à deux orthopédagogues pour répondre à notre objectif de recherche. Cette limite a une certaine importance puisque leur participation est aussi liée au critère du partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités.

Une troisième limite touche le choix du type de recherche réalisé. Dans le contexte de notre projet, une recherche-action-formation aurait été intéressante. Il aurait été pertinent de permettre aux participantes d'avoir accès aux résultats de recherche à la suite des entrevues individuelles afin de les sensibiliser aux formes de collaboration qu'elles utilisent. Une rencontre en groupe de discussion orthopédagogue-parent issues du même milieu socioéconomique aurait aussi pu être pertinente afin de susciter un échange sur les éléments facilitateurs et sur les obstacles selon les formes collaboration établies. Enfin, notre projet aurait pu viser la mise en place de moyens afin d'améliorer les pratiques de collaboration des orthopédagogues et des parents selon des éléments facilitateurs et des obstacles nommés. Néanmoins, pour respecter les exigences de l'essai, nous n'avons pas été en mesure de mettre en place ce type de recherche.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Cette démarche de recherche a vu le jour il y a déjà plusieurs années alors que nous étions en contexte d'orthopédagogie dans une école primaire. Le besoin de se questionner sur les pratiques collaboratives était devenu une nécessité dans notre cheminement professionnel. Le nombre grandissant d'ÉHDAA dans les écoles et le lot d'interventions que cette situation interpelle toute la communauté éducative, et invite à promouvoir la collaboration entre les différents acteurs, dont les orthopédagogues et les parents de ces élèves. Cette collaboration n'est, par contre, pas toujours évidente, notamment en milieu défavorisé, où les parents sont souvent moins portés à s'engager dans une collaboration avec l'école. Par contre, une part des responsabilités dans la collaboration revient à l'école où encore aujourd'hui la collaboration se caractérise bien souvent par une communication unidirectionnelle, du professionnel vers le parent. Le peu de recherches abordant spécifiquement la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage a orienté notre questionnement. Cet essai est donc le fruit de long processus issu de notre besoin de poser un regard sur la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire dans différents milieux socioéconomiques contrastés. Pour y parvenir, nous avions comme objectif de décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques. Plusieurs étapes ont permis de mettre en lumière des résultats. Dans les sections suivantes, nous faisons un court retour sur les différents chapitres de cet essai.

Notre cadre de référence a mis en relief les assises soit psychologiques ou pédagogiques de la profession orthopédagogique au Québec permettant de faire des liens avec les différents champs d'expertises et d'interventions de l'orthopédagogue. Ces approches influencent aussi la vision qu'ont les professionnels des élèves en difficulté d'apprentissage allant d'une vision plus catégorielle à une vision davantage systémique

de l'élève. Ce chapitre a aussi permis de définir le concept de parent, spécifiquement celui de parent d'élève en difficulté d'apprentissage, ainsi que le concept de milieu socioéconomique. Finalement, nous avons défini le concept de collaboration à travers deux modèles : les critères de collaboration et les formes de collaboration.

Le chapitre suivant a mis en relief les choix méthodologiques retenus dans le cadre de ce projet de recherche. C'est donc à travers une recherche qualitative interprétative que nous avons tenté de répondre à notre question de recherche. Pour y parvenir, nous avons procédé à des entrevues individuelles auprès de quatre participantes issues de deux milieux socioéconomiquement contrastés. Une démarche d'analyse thématique a permis de dresser un portrait global de la collaboration entre la mère et l'orthopédagogue de chacun des deux milieux socioéconomiques à l'étude.

Dans le chapitre de la présentation et de l'interprétation des résultats, l'analyse des données issues des entrevues individuelles des participantes a permis de décrire les formes de collaboration établie dans chaque milieu socioéconomique. Ainsi, dans le milieu favorisé, les participantes utilisent principalement la forme consultative, mais la forme concertation / coordination est aussi très présente. Dans le milieu défavorisé, les participantes collaborent autant dans la forme consultative que dans la forme concertation / coordination.

Une contribution découlant de l'analyse des résultats est amenée dans le chapitre de la discussion : le milieu socioéconomique ne semble pas influencer la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent dans le contexte de cette recherche. Un bémol est relevé dans ce chapitre concernant les formes de collaboration. Contrairement à Larivée (2003; 2008; 2010), nous considérons que la hiérarchisation des critères n'est pas représentative

de la collaboration établie observée dans le cadre de ce projet. Enfin, nous faisons le constat que les formes de collaboration sont influencées par l'une ou l'autre des approches piliers de la profession orthopédagogique. Par ailleurs, notre recherche comporte certaines limites notamment dans le choix méthodologique du recrutement des participants.

À la suite de cet essai, certaines recommandations pourraient être faites entre autres aux orthopédagogues et aux parents du milieu scolaire. Tout d'abord, il pourrait être pertinent de porter attention aux formes de collaboration établies et des tenter de les varier durant la collaboration. Nous recommandons aussi aux orthopédagogues et aux parents d'être réflexifs sur les formes de collaboration qu'ils utilisent pour venir les modifier selon les situations dans lesquelles ils se trouvent et selon les attentes de chacun. Certaines recommandations pourraient aussi être faites pour soutenir les orthopédagogues dans leur développement professionnel. Dans le *Référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur *et al.*, 2015), on y décrit les différents axes de compétences en misant, dans le deuxième axe, sur la collaboration sans pour autant la décrire de façon approfondie. Dans le référentiel, on parle de collaboration, mais la recherche nous amène à réaliser que le concept de collaboration est très vaste et nuancé et qu'il serait important de le définir davantage entre autres par l'utilisation des formes de collaboration. Cette recommandation est aussi de mises dans la formation initiale des enseignants en adaptation scolaire et sociale qui pourrait être plus spécifique dans la façon de collaborer avec les parents. Finalement, même si, dans notre projet, l'incidence du milieu socioéconomique ne s'est pas avérée être une donnée qui permet de contraster la collaboration s'expliquant entre autres par nos limites méthodologiques, les auteurs (DeBlois *et al.*, 2008; Deslandes, 2009; Kanouté, 2003, 2006; St-Jacques, 2000) sont tout de même unanimes sur le sujet. C'est pour cette raison que l'on recommande de poursuivre les recherches sur l'incidence du milieu socioéconomique dans la collaboration avec non seulement les orthopédagogues, mais aussi avec les différents acteurs des services complémentaires et les parents en étudiant plus de milieux et avec une méthodologie

différente. Il faudrait aussi prendre en compte dans ces recherches du niveau de scolarité des parents, en particulier dans les milieux socioéconomiques urbains, où il y a la présence de familles issues de l'immigration parfois plus éduqués que la moyenne. Notons que dans le cadre de cette recherche, toutes les participantes étaient issues du groupe majoritaire.

Pour conclure, certains milieux familiaux en situation de vulnérabilité, comme c'est parfois le cas pour les familles immigrantes, pourraient être une population cible pour poursuivre des recherches. De plus, il serait intéressant de poursuivre des recherches sur l'influence de l'environnement géographique de l'école sur la collaboration école-famille. Est-ce que le fait de vivre à proximité de son lieu de travail dans lequel une relation hiérarchique peut exister, comme c'est parfois le cas pour les enseignants ou autres professionnels, peut influencer la collaboration établie?

RÉFÉRENCES

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., et Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 71-85). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Archambault, J., et Fortin, L. (2001). Élèves en difficulté ou école en difficulté? Le nouveau rôle des orthopédagogues dans la réforme de l'éducation. *Vie pédagogique*, 120 (octobre-novembre), 9-11.
- Arapi, E. (2017). Implication des parents et des enseignants: quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?. (Thèse de doctorat inédit). Disponible dans Corpus. Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/28124>
- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. Dans B. Ganthier (Éd.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte des données* (pp. 251-283). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, Québec: CRIES, Université Laval. Repéré à https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Beauregard, F., et Kalubi, J.-C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaires et de réadaptation : besoins des intervenants. *Service social*, 57(2), 158-172.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. (Thèse de doctorat inédit). Disponible chez ProQuest Dissertations et Theses Full Text.

Bonneville, L., Grosjean, S., et Lagacé, M. (2007). Les outils de collecte et l'analyse des données. Dans L. Bonneville, S. Grosjean, et M. Lagacé (Éds.), *Introduction aux méthodes de recherche en communication* (pp. 171-203). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Boulanger, D., Larose, F., et Couturier, Y. (2011). Éditorial : Le lien entre les différents acteurs intervenant auprès du jeune au cœur du partenariat école-famille-communauté. *Service social*, 57(2), 1-4.

Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J.-C., et Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté: mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57(2), 74-95.

Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., . . . Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADREQ) document inédit Repéré à http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf

Chatelanat, G., Panchaud Migrone, I., et Niggl Domenjoz, G. (2003). Partenariat entre professionnels et parents d'enfants avec une déficience intellectuelle : expériences et attentes des parents. *Éducation et francophonie*, 31(1), 40-55.

Code civil du Québec. (1991). *Disposition préliminaire*. Québec Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/CCQ-1991>

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire. (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire: quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair*. Jonquière Repéré à http://www.crepas.qc.ca/userfiles/ancien_site/editeur10/DOC_9_16.pdf

Coutu, S., et Cantin, G. (2017). Présentation du dossier. Relations familles–milieux de la petite enfance: défis et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 13-18.

- Debeurme, G., Jubinville, S., et Fontaine, É. (2007). La collaboration concertée entre divers intervenants: garant d'une lecture différente des compétences lecturales de l'élève en difficulté. *Repères*(36), 149-168.
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245-264.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. Dans F. Smit, J. C. van der Wolf, et P. Sleegers (Éds.), *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 11-23). University Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences.
- Deslandes, R. (2009). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (Éd.), *Familles et réussite éducative Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille* (pp. 197-215). Université du Québec à Trois-Rivières: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2014). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R., Potvin, P., et Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 34(2).
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*. Québec: Gouvernement du Québec
Repéré à
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf

- Dumont, V. (2008). Du débat sur la place des logiciels dans l'analyse de données qualitatives. *Recherches Qualitatives Collection hors série "les actes"*, 9, 1-14.
- Éditeur officiel du Québec. (2017). *Loi sur la protection de la jeunesse Chapitre P-34.1*. Québec: Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/P-34.1.pdf>
- Fédération des comités de parents du Québec. (2010). *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport Repéré à <http://www.fcpq.qc.ca/sites/24577/EHDAA/guides-et-references/GuideEnfantsHDAA.pdf>
- Fortin, F., et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- Friend, M., et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (5e éd.). Boston: Pearson Education Inc.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (2013). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines-Guide explicatif*. Québec: Repéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_expliatif_decembre_2013.pdf
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Kabuli, J.-C., et Bouchard, J.-M. (2003). Difficultés de communication entre parents et intervenants : éléments d'une sémiotique interdiscursive. *Éducation et francophonie*, 31(1), 1-6.

- Kabuli, J.-C., Guillette, S., Leroux, J. L., Céline, C., Larivée, S., et Mélanie, C. (2015). Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2000-2013): une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation: Université de Sherbrooke.
- Kalubi, J.-C., et Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591.
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Université de Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-38.
- L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2003). L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel. Québec.
- L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2015). Troubles d'apprentissage. Comprendre quelques définitions pour mieux intervenir. Page consultée à <http://aqeta.qc.ca/troubles-dapprentissages/546-comprendre-quelques-definitions-pour-mieux-intervenir.html>
- L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2016a). Définition de l'orthopédagogie. Page consultée à www.ladoq.ca/orthopedagogue
- L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2016b). *Mémoire de l'association des orthopédagogues du Québec*. Québec: Repéré à http://www.orthopedagogues.com/sites/default/files/ladoq_memoire_consultations-mees_11-2016.pdf
- La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. (2009). *Devenir tuteur dans le meilleur intérêt de l'enfant. Que devez-vous savoir sur la tutelle en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse?* Québec: Repéré à http://www.cjsaglac.ca/donnees/fichiers/1/tutelle_09-838-05f.pdf

- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry et S. Fernand (Éds.), *École et entreprise: vers quel partenariat?* Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation: des formes de collaboration à l'espace partenarial. Dans L. Carol et C. Garant (Éds.), *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'Université et le milieu scolaire* (pp. 31-62). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2003). L'établissement d'une relation partenariale avec les parents: mythe ou réalité. *Communication présentée dans le cadre du 24e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ)*, Sainte-Adèle, 14-16.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa-Molina et C. Gervais (Éds.), *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, (pp. 219-247). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire? Dans G. Brougère (Éd.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 181-202). Bruxelle: Peter Lang, Éditions scientifiques internationales.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Education et Formation*, e-297.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2).

Larousse. (2017). Dictionnaire de français. Page consultée à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/socio-%C3%A9conomique/73163>

Le Petit Robert. (2017). Parent. Dans A. Rey (Éd.), *Le Petit Robert de la langue française* (pp. 2837).

Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F., Lessard, J., Normandeau, S., et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 57(2), 20-36.

Maubant, P. (2014). *Pratiques enseignantes et pratiques évaluatives : sens et formes de la co-éducation dans les écoles alternatives publiques du Québec*. Réseau des écoles publiques alternatives du Québec REPAQ et l'Université de Sherbrooke. Repéré à <http://docplayer.fr/21230317-Pratiques-enseignantes-et-pratiques-evaluatives-sens-et-formes-de-la-co-education-dans-les-ecoles-alternatives-publiques-du-quebec.html>

Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: Gouvernement du Québec Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école-Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051-01_01.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDAA.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec: Gouvernement du Québec Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAAf.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009b). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf

Ministère de l'Éducation. (2003). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec: Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/brochure03-04f.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2015a). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec: Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2015b). *Indices de défavorisation (2014-2015)*. Québec: Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2013). *La stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés.* Québec: Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/AgirAutrement_ContrerEcartsReussite_Feuillet_f.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014). *Statistiques de l'éducation Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire Édition 2012.* Québec: Gouvernement du Québec: Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). Indices de défavorisation. Page consultée à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Nanhou, V., Desrosiers, H., et Belleau, L. (2013). *La collaboration parent-école au primaire: le point de vue des parents.* Québec: Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/collaboration-parent-ecole.pdf>.

Office des professions. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec.* Québec: Repéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf

Office des professions. (2018). Ordres professionnels. Page consultée à <https://www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels/>

Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Cadre des pratiques des psychologues exerçant en milieu scolaire.* Québec: Repéré à <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/pratique-milieu-scolaire/5285b830-19be-40f3-8846-c97a87e8e1db>

- Pagé, C. (2012). *Perceptions et attentes d'enseignants du primaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans l'élaboration des plans d'intervention* (Mémoire de maîtrise inédit). Disponible chez ProQuest Dissertations et Theses Full Text.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pelchat, D., et Lefebvre, H. (2003). Appropriation des savoirs parentaux dans la continuité des services pour les familles ayant un enfant atteint d'une déficience motrice cérébrale. *Éducation et francophonie*, 31(1), 130-146.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec Repéré à <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/ya-une-place-pour-toi-guide-de-prevention-du-decrochage-scolaire/>
- Renière, V. (2016). *Accompagnement de parents d'enfants du premier cycle primaire ayant un suivi en orthopédagogie*. (Mémoire de maîtrise inédit). Disponible chez ProQuest Dissertations et Theses Full Text.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte des données* (5e éd., pp. 335-360). Québec Presse de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation Étapes et approches* (pp. 125-147). Québec: Édition du Renouveau Pédagogique Inc.
- Skaggs, A.-M. N. (2007). *Homework: A Nightly Ritual Beginning in the Elementary Grades*. (Mémoire de maîtrise inédit). Disponible chez ProQuest Dissertations et Theses Full Text.
- St-Jacques, M. (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115(avril-mai), 15-17.

- Tardif, M., et Lessard, C. (1992). L'Orthopédagogie en milieu scolaire: Émergence, évolution et Professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 4(2), 233-267.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté Une typologie de modèles de service* (2e éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Université d'Ottawa. (2017). Statut socioéconomique et disparités en matière de santé. Page consultée à https://www.med.uottawa.ca/sim/data/SES_f.htm
- Vatz Laaroussi, M., et Kanouté, F. (2013). Les collaborations familles immigrantes-école-communauté défis et enjeux. Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Capsule de recherche. Novembre 2013.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291. <http://dx.doi.org/10.7202/019682ar>
- Warzee, A., Le Golf, F., Mondon, G., Souchet, C., Lesage, G., Bresson, P., . . . Thomas, N. (2006). La place et le rôle des parents dans l'école. *2006-057, octobre*.

Appendice A

Synthèse des approches de l'orthopédagogique

Tableau 1

Synthèse des approches de l'orthopédagogique

Approches	Approche psychomédicale (instrumentale)	Approche pédagogique
Visions de l'élève en difficulté d'apprentissage	Catégorielle Élève ayant un trouble d'apprentissage ou un handicap.	Systémique Élève ayant une difficulté d'apprentissage qui se manifeste par un retard dans la progression des apprentissages.
Axe du référentiel associé	Axe 1 : évaluation-intervention spécialisées	Axe 2 : collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage
Type de soutien privilégié	Direct à l'élève	Indirect à l'élève

Adapté de Tardif et Lessard (1992)

Appendice B

Lettre d'information à la commission scolaire

LETTRE D'INFORMATION À LA COMMISSION SCOLAIRE
*La collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage
au primaire dans des milieux socioéconomiques contrastés*

Jeanne Duplessis-Masson
Sciences de l'éducation
Maitrise en éducation (concentration orthopédagogie), UQTR
Sous la direction de Corina Borri-Anadon et Sylvie Ouellet

Nous souhaitons solliciter votre collaboration dans le cadre d'une recherche portant sur la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage. En effet, ce projet nécessite la participation d'orthopédagogues de votre commission scolaire afin de mieux comprendre les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue et le parent.

Le but de cette lettre d'information est de vous informer de ce qu'implique la participation de ces orthopédagogues à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Objectifs

Pour tenter de répondre à notre question de projet, trois objectifs seront poursuivis :

1. décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques.

Tâches demandées aux orthopédagogues

La participation de l'orthopédagogue à ce projet de recherche consiste à :

1. Effectuer une entrevue individuelle.
2. Inviter un parent de l'école avec qui il a déjà collaboré à effectuer une entrevue individuelle.

L’entrevue, variant entre 30 et 45 minutes, se tiendra dans une école de votre commission scolaire à un moment prédéterminé. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio avec le consentement de l’orthopédagogue et du parent.

Risques, inconvénients, inconforts

Mis à part le temps consacré à la recherche, le risque lié à ce projet est considéré comme nul. Les thèmes abordés lors des entrevues ne visent pas à évaluer ou à juger les participants.

Bénéfices

En plus de la contribution à l’avancement des connaissances au sujet de la collaboration entre l’orthopédagogue et le parent, ce projet permettra aux participants de réfléchir à leurs pratiques collaboratives.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Pour assurer la confidentialité et l’anonymat, les moyens suivants seront pris :

1. Le nom des participants et participantes ou toutes informations permettant de les identifier n’apparaîtront dans aucun rapport de recherche.
2. Un code sera utilisé au lieu du nom sur la transcription de l’entrevue.
3. Un code sera utilisé pour désigner chacun des participants et chacune des participantes afin de rendre la banque de données anonyme.
4. Les informations recueillies seront conservées sous clé dans un classeur de l’université et seules la chercheuse, sa directrice et sa codirectrice auront accès à la liste des noms et des codes.
5. Les données recueillies dans le cadre du présent projet seront conservées pendant un maximum de deux ans. Les enregistrements effectués lors des rencontres seront détruits à la fin du projet.

Une fois le projet démarré, la participante ou le participant sera avisé le plus rapidement possible de tout changement qui pourrait modifier la nature de son consentement relatif à sa participation dans ce projet de recherche. La chercheuse se réserve le droit en tout temps d’interrompre la collaboration de la participante ou du participant.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les participants sont entièrement libres de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d’explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l’appréciions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Jeanne Duplessis-Masson à l'adresse courriel suivante : jeanne.duplessis-masson@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-229-08-03.33 a été émis le 30 novembre 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Je, _____ [nom du participant] _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet portant sur la collaboration entre orthopédagogues et parents d'élève en difficulté d'apprentissage dans des milieux socioéconomiques contrastés

Signature : _____

Appendice C
Lettre d'information aux orthopédagogues

LETTRE D'INFORMATION AUX ORTHOPÉDAGOGUES

*La collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage
au primaire dans des milieux socioéconomiques contrastés*

Jeanne Duplessis-Masson
Sciences de l'éducation
Maitrise en éducation (concentration orthopédagogie), UQTR
Sous la direction de Corina Borri-Anadon et Sylvie Ouellet

Nous souhaitons vous inviter à participer à une recherche portant sur la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage. Votre participation à la recherche nous aidera à mieux comprendre les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue et le parent.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre autorisation de participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toutes questions que vous jugerez utiles.

Objectif

Pour tenter de répondre à notre question de projet, l'objectif suivant sera poursuivi :

1. Décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques.

Tâches

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

1. Effectuer une entrevue individuelle.
2. Inviter un parent de l'école avec qui vous avez déjà collaboré pour qu'il effectue une entrevue individuelle.

L'entrevue, variant entre 30 et 45 minutes, se tiendra dans votre école à un moment qui vous conviendra et qui sera approuvé par la direction. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio avec votre consentement.

Risques, inconvénients, inconforts

Mis à part le temps consacré à la recherche, le risque lié à ce projet est considéré comme nul. Les thèmes abordés lors des entrevues ne visent pas à évaluer ou juger les participants.

Bénéfices

En plus de votre contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent, ce projet vous permettra de réfléchir à vos pratiques de collaboration.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les moyens suivants seront pris :

1. Le nom des participants et participantes ou toutes informations permettant de les identifier n'apparaîtront dans aucun rapport de recherche.
2. Un code sera utilisé au lieu du nom sur la transcription de l'entrevue.
3. Un code sera utilisé pour désigner chacun des participants et chacune des participantes afin de rendre la banque de données anonyme.
4. Les informations recueillies seront conservées sous clé dans un classeur de l'université et seules la chercheuse, sa directrice et sa codirectrice auront accès à la liste des noms et des codes. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité.
5. Les données recueillies dans le cadre du présent projet seront conservées pendant un maximum de deux ans. Les enregistrements effectués lors des rencontres seront détruits à la fin du projet.

Une fois le projet démarré, la participante ou le participant sera avisé le plus rapidement possible de tout changement qui pourrait modifier la nature de son consentement relatif à sa participation dans ce projet de recherche. Le chercheur se réserve le droit en tout temps d'interrompre la collaboration de la participante ou du participant.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'appréciions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Jeanne Duplessis-Masson à l'adresse courriel suivante : jeanne.duplessis-masson@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-229-08-03.33 a été émis le 30 novembre 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ORTHOPÉDAGOGUES

Engagement de la chercheuse

Moi, Jeanne Duplessis-Masson, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____ [nom du participant] _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet la collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire dans des milieux socioéconomiques contrastés. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche. Je comprends que je peux me retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

Participant :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Appendice D

Lettre d'information aux directions

LETTRE D'INFORMATION AUX DIRECTIONS

La collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire dans des milieux socioéconomiques contrastés

Jeanne Duplessis-Masson

Sciences de l'éducation

Maitrise en éducation (concentration orthopédagogie), UQTR

Sous la direction de Corina Borri-Anadon et Sylvie Ouellet

Nous souhaitons solliciter votre collaboration dans le cadre d'une recherche portant sur la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage. En effet, ce projet nécessite la participation de l'orthopédagogue de votre établissement, Mme / M. _____ afin de mieux comprendre les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage.

Le but de cette lettre d'information est de vous informer de ce qu'implique la participation de Mme / M. _____ à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Objectif

Pour tenter de répondre à notre question de projet, l'objectif suivant sera poursuivi :

1. Décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques.

Tâches demandées à l'orthopédagogue

La participation de _____ à ce projet de recherche consiste à :

1. Effectuer une entrevue individuelle;
2. Inviter un parent de l'école avec qui elle a déjà collaboré pour qu'il effectue une entrevue individuelle.

L'entrevue, variant entre 30 et 45 minutes, se tiendra dans votre école à un moment prédéterminé. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio avec le consentement de l'orthopédagogue.

Risques, inconvénients, inconforts

Mis à part le temps consacré à la recherche, le risque lié à ce projet est considéré comme nul. Les thèmes abordés lors des entrevues ne visent pas évaluer ou juger les participants. Par contre, les parents devront se déplacer à l'école, sauf avis contraire, pour participer au projet. Afin de réduire leurs déplacements, les rencontres pourraient être planifiées à la suite de la rencontre du plan d'intervention à laquelle le parent sera présent.

Bénéfices

En plus de la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent, ce projet permettra aux participants de réfléchir à leurs pratiques collaboratives.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification.

Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les moyens suivants seront pris :

1. Le nom des participants et participantes ou toutes informations permettant de les identifier n'apparaîtront dans aucun rapport de recherche.
2. Un code sera utilisé au lieu du nom sur la transcription de l'entrevue.
3. Un code sera utilisé pour désigner chacun des participants et chacune des participantes afin de rendre la banque de données anonyme.
4. Les informations recueillies seront conservées sous clé dans un classeur de l'université et seule la chercheuse, sa directrice et sa codirectrice auront accès à la liste des noms et des codes.
5. Les données recueillies dans le cadre du présent projet seront conservées pendant un maximum de deux ans. Les enregistrements effectués lors des rencontres seront détruits à la fin du projet.

Une fois le projet démarré, la participante ou le participant sera avisé le plus rapidement possible de tout changement qui pourrait modifier la nature de son consentement relatif à sa participation dans ce projet de recherche. La chercheuse se réserve le droit en tout temps d'interrompre la collaboration de la participante ou du participant.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les participants sont entièrement libres de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'appréciions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Jeanne Duplessis-Masson à l'adresse courriel suivante : jeanne.duplessis-masson@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-229-08-03.33 a été émis le 30 novembre 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Je, _____ [nom du participant] _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet portant sur la collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire dans des milieux socioéconomiques contrastés

Signature de la direction : _____

Appendice E

Lettre d'information aux parents



LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS

La collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire dans des milieux socioéconomiques contrastés

Jeanne Duplessis-Masson

Sciences de l'éducation

Maitrise en éducation (concentration orthopédagogie), UQTR

Sous la direction de Corina Borri-Anadon et Sylvie Ouellet

Nous souhaitons vous inviter à participer à une recherche portant sur la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage. Votre participation à la recherche nous aidera à mieux comprendre les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue et le parent.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre autorisation de participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toutes questions que vous jugerez utiles.

Objectif

Pour tenter de répondre à notre question de projet, l'objectif suivant sera poursuivi :

1. Décrire les formes de collaboration établies entre l'orthopédagogue en contexte scolaire et le parent d'élève en difficulté d'apprentissage selon différents milieux socioéconomiques.

Tâches

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Effectuer une entrevue individuelle;

L'entrevue, variant entre 30 et 45 minutes, se tiendra dans l'école de votre enfant à un moment qui vous conviendra et qui sera approuvé par la direction. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio avec votre consentement.

Risques, inconvénients, inconforts

Mis à part le temps consacré à la recherche, le risque lié à ce projet est considéré comme nul. Les thèmes abordés lors des entrevues ne visent pas à évaluer ou juger les participants. Par contre, vous devrez vous déplacer à l'école, sauf avis contraire, pour participer au projet. Afin de réduire vos déplacements, les rencontres pourraient être planifiées à la suite de la rencontre du plan d'intervention à laquelle vous serez présent.

Bénéfices

En plus de votre contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la collaboration entre l'orthopédagogue et le parent, ce projet vous permettra de réfléchir à vos pratiques collaboratives.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification.

Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les moyens suivants seront pris :

1. Le nom des participants et participantes ou toutes informations permettant de les identifier n'apparaîtront dans aucun rapport de recherche.
2. Un code sera utilisé au lieu du nom sur la transcription de l'entrevue.
3. Un code sera utilisé pour désigner chacun des participants et chacune des participantes afin de rendre la banque de données anonyme.
4. Les informations recueillies seront conservées sous clé dans un classeur de l'université et seules la chercheuse, sa directrice et sa codirectrice auront accès à la liste des noms et des codes. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité.
5. Les données recueillies dans le cadre du présent projet seront conservées pendant un maximum de deux ans. Les enregistrements effectués lors des rencontres seront détruits à la fin du projet.

Une fois le projet démarré, la participante ou le participant sera avisé le plus rapidement possible de tout changement qui pourrait modifier la nature de son consentement relatif à sa participation dans ce projet de recherche. La chercheuse se réserve le droit en tout temps d'interrompre la collaboration de la participante ou du participant.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'appréciions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Jeanne Duplessis-Masson à l'adresse courriel suivante : jeanne.duplessis-masson@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-229-08-03.33 a été émis le 30 novembre 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX PARENTS

Engagement de la chercheuse

Moi, Jeanne Duplessis-Masson, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____ [nom du participant] _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet la collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire dans des milieux socioéconomiques contrastés. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche. Je comprends que je peux me retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

Participant :

Chercheuse :

Signature :

Signature :

Nom :

Nom :

Date :

Date :

Appendice F
Protocole d'entrevue aux parents

Protocole d'entrevue aux parents

Bonjour M / Mme _____, je vous remercie d'accepter de participer à cette recherche. Cette collecte de données s'effectue dans le cadre d'une maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) et la recherche porte sur la collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire dans des milieux socioéconomiques contrastés. L'entrevue d'aujourd'hui variera entre 45 et 60 minutes.

Formulaire de consentement (expliquer le projet et l'objectif)

Expliquer le déroulement de l'entrevue

Partir l'enregistrement

Date, lieu et personnes présentes

QUESTIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Quel âge avez-vous ? _____ F M

Quel est votre dernier degré de scolarité réussi ?

Quel est votre emploi ?

État matrimonial

En couple avec le père ou la mère de l'enfant	
En couple avec un(e) conjoint (e) autre que le père ou la mère de l'enfant	
Monoparental	

Quel est votre revenu familial annuel ?

Moins de 25 000\$	
De 25 000\$ à 49 999\$	
De 50 000\$ à 99 999\$	
De 100 000\$ à 124 000\$	
125 000\$ et plus	
Je ne souhaite pas répondre	

Combien d'enfants avez-vous ? _____

Combien de vos enfants reçoivent un(des) service(s) professionnel(s) pour le soutenir à l'école (reçu à l'école ou à l'extérieur) ? _____

Lequel (lesquels) :

Enfant	1	2	3	4
Psychologue				
Ergothérapeute				
Orthophoniste				
Physiothérapeute				
Orthopédagogue				
Travailleur social				
Éducateur spécialisé				
Psychoéducateur				
Autres :				

CONNAISSANCE SUR L'ÉLÈVE

En quelle année est votre enfant qui est suivi en orthopédagogie par _____ ?

Depuis combien de temps est-il (elle) suivi en orthopédagogie ?

Depuis combien de temps est-il (elle) suivi par _____ ?

QUESTIONS PORTANT SUR LA PERCEPTION D'UNE COLLABORATION IDÉALE ENTRE LE PARENT ET L'ORTHOPÉDAGOGUE

1. Comment le parent peut-il participer à la réussite scolaire de son enfant ?
 - a. Quel est le rôle du parent dans le service d'orthopédagogie ?
2. Quelle serait la collaboration idéale entre le parent et l'orthopédagogue selon vous ?
 - a. Comment le parent peut-il s'engager dans une collaboration avec l'orthopédagogue ?
 - b. Comment l'orthopédagogue peut-il s'engager dans une collaboration avec le parent ?
3. Pour quelle(s) raison(s) l'orthopédagogue et le parent devraient-ils collaborer ?
4. Quelle place le parent devrait-il avoir dans la prise de décisions concernant les apprentissages de son enfant ?
 - a. Comment devrait être déterminé le contenu de l'information lors des rencontres entre l'orthopédagogue et le parent ?
 - b. Comment devraient être décidés les objectifs du plan d'intervention ?
 - c. De quoi le parent devrait-il discuter lorsqu'il communique avec l'orthopédagogue ?
 - d. De quoi l'orthopédagogue devrait-il discuter lorsqu'il communique avec le parent ?
 - e. Si le parent n'est pas d'accord avec l'orthopédagogue, que devrait-il faire ?

- f. Si l'orthopéda^gogue n'est pas d'accord avec le parent, que devrait-il faire ?
- 5. Comment l'orthopéda^gogue entre-t-il en contact avec le parent ?
 - a. A quel moment ?
 - b. De quelle façon ?
- 6. Comment le parent entre-t-il en contact avec l'orthopéda^gogue ?
 - a. À quel moment ?
 - b. De quelle façon ?
- 7. Où devraient se dérouler les rencontres entre le parent et l'orthopéda^gogue ?
- 8. Qui devrait décider que les rencontres sont terminées ?
- 9. Que pensez-vous du parent qui ne se présente pas à une rencontre ?
 - a. Que devrait-il se passer dans de telles situations ?
 - b. Que devrait faire le parent ?
 - c. Que devrait faire l'orthopéda^gogue ?

QUESTIONS PORTANT SUR LA COLLABORATION RÉELLE ENTRE LE PARENT ET L'ORTHOPÉDAGOGUE.

- 10. Racontez-moi une situation où vous avez l'impression de vous être approché de la collaboration idéale présentée plus haut.
- 11. Racontez-moi une situation où vous avez l'impression de vous être éloigné de la collaboration idéale présentée plus haut.

Pour cette section, appuyez le plus possible vos réponses avec des exemples concrets vécus avec l'orthopéda^gogue de votre enfant.

- 12. Que faites-vous pour soutenir la réussite scolaire de votre enfant ?
 - a. Vous sentez-vous compétent pour aider votre enfant à l'école ? Pourquoi ?
- 13. Quel est le rôle de l'orthopéda^gogue auprès de votre enfant ?
- 14. Quel est votre rôle dans le service d'orthopédagogie ?
- 15. Comment décririez-vous votre collaboration avec l'orthopéda^gogue ?
 - a. Pour quelle(s) raison(s) collaborez-vous avec l'orthopéda^gogue ?
 - b. À quel moment collaborez-vous avec l'orthopéda^gogue ?
 - c. Vous sentez-vous compétent pour collaborer avec l'orthopéda^gogue ? Pourquoi ?
- 16. Comment êtes-vous invité à collaborer avec l'orthopéda^gogue ?
 - a. Qui propose des rencontres pour collaborer ? *L'orthopéda^gogue ou vous ?*
 - b. De quelle façon l'orthopéda^gogue communique-t-il avec vous ? *Téléphone personnel ? Lettre formelle ? Appel de la secrétaire ? Mémo ?*
 - c. À quelle fréquence collaborez-vous ?
- 17. Comment se déroulent les rencontres avec l'orthopéda^gogue ?
 - a. Où se déroulent les rencontres avec l'orthopéda^gogue ?
 - b. Qui détermine le contenu des rencontres ?

- c. Êtes-vous invité à donner votre point de vue ? *Comment ? Sur quel sujet ?*
 - d. Vous demande-t-on conseil pour aider votre enfant ?
 - e. De quoi discutez-vous lorsque vous communiquez avec l'orthopédagogue ?
 - f. De quoi discutez-vous lorsque l'orthopédagogue communique avec vous ?
18. Êtes-vous au courant des interventions mises en place lors des rencontres en orthopédagogie de votre enfant ? Pouvez-vous m'en nommer ?
19. Quels sont les objectifs déterminés pour votre enfant dans son PI ?
20. Comment pouvez-vous aider à la mise en place des objectifs du PI ?
21. Est-ce que l'école vous a déjà conseillé de mettre en place quelque chose à la maison ?
- a. L'avez-vous fait ?
 - b. En avez-vous informé l'orthopédagogue ?
 - c. Y a-t-il eu un suivi avec l'orthopédagogue ? Si oui, de quelle façon, à quel moment ?
22. Si vous n'êtes pas en accord avec l'orthopédagogue, que faites-vous ?
23. Qui décide que la rencontre est terminée ?

Appendice G
Protocole d'entrevue aux orthopédagogues

Protocole d'entrevue aux orthopédagogues

Bonjour M / Mme _____, je vous remercie d'accepter de participer à cette recherche. Cette collecte de données s'effectue dans le cadre d'une maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) et la recherche porte sur la collaboration entre orthopédagogue et parent d'élève en difficulté d'apprentissage au primaire dans des milieux socioéconomiques contrastés. L'entrevue d'aujourd'hui variera entre 45 et 60 minutes.

Formulaire de consentement (expliquer le projet et les objectifs)

Expliquer le déroulement de l'entrevue

Partir l'enregistrement

Date, lieu et personnes présentes

QUESTIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Quel âge avez-vous ? _____ F M

Quelle est votre formation ?

Quelle est votre année de diplomation ?

Quelle est votre poste (orthopédagogue professionnel ou enseignant-orthopédagogue) ?

Depuis combien de temps êtes-vous orthopédagogue ?

Depuis combien de temps êtes-vous orthopédagogue dans cette école ?

Combien d'élèves suivez-vous en orthopédagogie ?

QUESTIONS PORTANT SUR LA PERCEPTION D'UNE COLLABORATION IDÉALE ENTRE LE PARENT ET L'ORTHOPÉDAGOGUE

1. Comment le parent peut-il participer à la réussite scolaire de son enfant ?
 - a. Quel est le rôle du parent dans le service d'orthopédagogie ?
2. Quelle serait la collaboration idéale entre le parent et l'orthopédagogue selon vous ?
 - a. Comment le parent peut-il s'engager dans une collaboration avec l'orthopédagogue ?
 - b. Comment l'orthopédagogue peut-il s'engager dans une collaboration avec le parent ?
3. Pour quelle(s) raison(s) l'orthopédagogue et le parent devraient-ils collaborer ?
4. Quelle place le parent devrait-il avoir dans la prise de décisions concernant les apprentissages de son enfant ?

- a. Comment devrait être déterminé le contenu de l'information lors des rencontres entre l'orthopédagogue et le parent ?
- b. Comment devraient être décidés les objectifs du plan d'intervention ?
- c. De quoi le parent devrait-il discuter lorsqu'il communique avec l'orthopédagogue ?
- d. De quoi l'orthopédagogue devrait-il discuter lorsqu'il communique avec le parent ?
- e. Si le parent n'est pas d'accord avec l'orthopédagogue, que devrait-il faire ?
- f. Si l'orthopédagogue n'est pas d'accord avec le parent, que devrait-il faire ?
5. Comment l'orthopédagogue entre-t-il en contact avec le parent ?
 - a. À quel moment ?
 - b. De quelle façon ?
6. Comment le parent entre-t-il en contact avec l'orthopédagogue ?
 - a. À quel moment ?
 - b. De quelle façon ?
7. Où devraient se dérouler les rencontres entre le parent et l'orthopédagogue ?
8. Qui devrait décider que les rencontres sont terminées ?
9. Que pensez-vous du parent qui ne se présente pas à une rencontre ?
 - a. Que devrait-il se passer dans de telles situations ?
 - b. Que devrait faire le parent ?
 - c. Que devrait faire l'orthopédagogue ?

QUESTIONS PORTANT SUR LA COLLABORATION RÉELLE ENTRE LE PARENT ET L'ORTHOPÉDAGOGUE.

10. Racontez-moi une situation où vous avez l'impression de vous être approché de la collaboration idéale présentée plus haut.
11. Racontez-moi une situation où vous avez l'impression de vous être éloigné de la collaboration idéale présentée plus haut.

Pour cette section, appuyez le plus possible vos réponses avec des exemples concrets vécus avec le parent que vous avez sélectionné dans le cadre de ce projet.

12. Pourquoi avez-vous choisi ce parent ?
 - a. Depuis quand êtes-vous en relation ?
13. Comment décririez-vous votre collaboration avec ce parent ?
14. Pour quelle raison collaborez-vous avec ce parent ?
15. Comment invitez-vous ce parent à collaborer ?
16. À quel moment collaborez-vous avec ce parent ?
17. Vous sentez-vous compétent pour collaborer avec ce parent ? Pourquoi ?
18. Comment se déroulent les rencontres avec ce parent ?
 - a. Où se déroulent les rencontres avec ce parent ?
 - b. Qui détermine le contenu des rencontres ?
 - c. Donne-t-il son point de vue ? Le prenez-vous en considération ?

- d. Lui avez-vous déjà demandé conseil pour aider l'élève ?
- 19. Ce parent est-il mis au courant des interventions mises en place lors des rencontres en orthopédagogie de son enfant ? De quelle manière ?
- 20. Comment se déroulent les rencontres de plan d'intervention avec ce parent ?
 - a. Comment ce parent est-il invité à participer au PI ?
 - b. Qui détermine les objectifs du PI ?
- 21. Avez-vous déjà conseillé ce parent de mettre en place quelque chose à la maison ?
 - a. L'a-t-il fait ?
 - b. Vous en a-t-il informé ?
 - c. Y a-t-il eu un suivi avec ce parent pour vérifier la mise en place des interventions à la maison ? Si oui, de quelle façon, à quel moment ?
- 22. Qui décide que la rencontre est terminée ?
- 23. De quoi discutez-vous lorsque vous communiquez avec ce parent ?
- 24. De quoi discutez-vous lorsque ce parent communique avec vous ?
- 25. Si ce parent n'est pas en accord avec vous, que faites-vous ?