



Centre jeunesse
de Québec

Institut universitaire



Commission
scolaire de
la Capitale

Leur apprendre le difficile métier d'élève

Teresa Sheriff, Ph. D.
José Lopez Arellano, Ph. D.
Richard Carrier, Ps. Éd.

Octobre 2004

Leur apprendre le difficile métier d'élève

Entrevues avec les parents dont l'enfant a un plan d'intervention scolaire

Rapport préparé dans le cadre de la recherche :

« J'instruis, tu prends le virage milieu, nous qualifions... des efforts conjugués pour développer un partenariat école – parents – intervenants – communauté »

Projet 94 352 subventionné par le FQRSC, programme action concertée.

Mise en page : Claire Caron

Production : Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire
Direction du développement de la pratique professionnelle
2915, avenue du Bourg-Royal
Beauport (Québec)
G1C 3S2
Téléphone : (418) 661-6951
Télécopieur : (418) 661-5102
Site internet : www.centrejeunessedequbec.qc.c

La commission scolaire :

Adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

MEQ (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. P. 42.

Table des matières

	<i>Page</i>
Présentation	1
Chapitre I — Méthodologie	5
Les entrevues	6
La composition du corpus de données	7
Caractéristiques des parents interviewés	8
Les différentes organisations familiales.....	10
Autres caractéristiques des enfants	11
Pourquoi avoir choisi cette école?	13
Occupation	14
Les ressources nommées le plus souvent	14
Chapitre II — Quand le métier l'élève cloche ou la construction du problème scolaire par les parents	17
Le dévoilement du problème scolaire	18
Des modèles de construction du problème	20
L'enfant avec un handicap	21
L'enfant brouillon et artiste	24
L'enfant avec une maladie	24
L'enfant qui n'aime pas l'école	28
L'enfant qui apprend selon son propre rythme.....	30
L'enfant dans un contexte familial d'insécurité.....	31
L'enfant qui doit être en même temps taugh et non violent	33
L'enfant victime.....	35
L'enfant incompris.....	38
Conclusion.....	40
Chapitre III — Responsabilité et sollicitude des parents	43
Pratiques parentales quotidiennes	44
Les soins de base pour entretenir la vie et pour bien les aimer.....	45
Les repas	45
Les vêtements et les soins du corps.....	47
Conventions de savoir-vivre.....	48
Surveillance et discipline	49
De la violence à l'école.....	52
Pratiques parentales d'aide aux devoirs et stratégies de soutien à l'apprentissage scolaire	54

Les réseaux d'aidants naturels	56
Le cas des enfants dont les parents sont séparés ou divorcés, mais qui partagent la garde de façon équivalente ou appartiennent à des familles recomposées	57
Les mères seules au foyer	58
Les parents qui résident ensemble.....	59
Le réseau intermédiaire et formel	61
Le manque de ressources économiques	62
Le poids de la double journée des parents d'enfants en difficulté ou handicapés	63
Conclusion.....	65
Le courant socio-constructiviste	66
Chapitre IV — Les rapports parents – école.....	69
Les rapports avec l'école selon le profil des parents	69
Le parent expert	71
Le parent réservé vis-à-vis l'école.....	74
Avec des attitudes de rapprochement	74
Avec des attitudes d'éloignement	76
Les parents obéissants	79
Les parents réfractaires à l'institution école.....	80
Conclusion.....	81
Chapitre V — Les parents et le plan d'intervention.....	83
C'est quoi un plan d'intervention pour les parents?	84
Le parent dont l'enfant a été l'objet d'un plan d'intervention avant son entrée en maternelle	84
Le parent qui apprend les difficultés scolaires de l'enfant.....	85
Le parent convoqué pour l'indiscipline de l'enfant	86
Le P.I., une démarche bureaucratique pour l'école	86
Les attitudes des parents vis-à-vis les plans d'intervention	87
Attitudes positives.....	87
Attitudes négatives	89
Conclusion.....	91
Conclusion.....	93
Bibliographie.....	99
Annexes.....	101

Présentation

Tous les parents sont unanimes à considérer l'enfant comme un bien précieux, porteur d'espoir pour l'avenir, continuité de la lignée. Ceci dit, tous les parents savent que l'enfant est un être social en construction ou, si on aime mieux, en développement, demandant des soins, de l'énergie, des nuits blanches et beaucoup d'imagination pour l'amener à l'âge adulte. On appelle cela s'engager dans son éducation, processus qui implique beaucoup de choses impossibles à séparer, mais dont les résultats sont attendus par la parenté, les amis, l'école et la société. Particulièrement la petite école, elle s'attend à recevoir des enfants prêts à se tenir tranquilles pendant des périodes de plus en plus longues à partir de la maternelle, à suivre les consignes et à être suffisamment motivés à parcourir les chemins de la connaissance. Or, les enfants ne réagissent pas nécessairement selon les étapes décrites dans les livres et encore moins selon les politiques du ministère de l'Éducation, aussi avancées soient elles.

En effet, en entrant à la maternelle, des enfants ne sont simplement pas prêts à s'asseoir au pupitre qui leur est désigné pendant de *si longues périodes de temps*, à suivre des consignes telles que lever la main avant de parler, ne pas embrasser son copain n'importe quand ou ne pas faire des grimaces. En plus, il faut sortir de la classe quand la cloche sonne alors qu'on est en plein milieu d'une activité intéressante, s'habiller avant d'aller jouer et sortir quand cela ne nous tente pas. D'autres difficultés peuvent se manifester avec le décodage de signes pour la lecture ou avec les mots qui s'obstinent [pour sortir des trottoirs] quand on commence à écrire. Ne parlons pas de la compréhension du sens. Les adultes semblent toujours lire autre chose dans le texte.

Tous les parents inscrivent les enfants à l'école, non pas uniquement parce que la loi les intime, mais parce que l'enfant doit apprendre à interagir avec les pairs de son âge et acquérir des connaissances pour fonctionner dans un monde de plus en plus complexe. Bien sûr, certains parents savent que leur enfant n'est pas prêt pour suivre un programme standardisé. Parfois, ils l'inscrivent à l'école avec l'idée d'un développement soudain provoqué par une poussée de croissance au contact d'autres enfants et adultes. Parfois, ils ont l'espoir que des symptômes disparaissent par magie, dans un contexte formel où l'enfant est obligé d'agir différemment.

Tous les États valorisent de plus en plus l'éducation des enfants et demandent aux parents d'y participer étroitement en collaborant avec l'école. Si la collaboration nécessite une mobilisation particulière, certains mécanismes ont été pensés pour la faciliter. C'est le cas lorsque des enfants présentent des problèmes d'apprentissage ou de comportement : l'élaboration d'un plan d'intervention devrait faciliter la collaboration en vue de l'adaptation enfant – école.

On peut envisager l'élaboration d'un plan d'intervention strictement sous l'angle d'une orientation pour l'action, à court et moyen terme, mais également comme un processus de participation. L'école en parle en termes de concertation. Aussi les parents s'attendent-ils à une collaboration avec les enseignants et avec la direction, en vue de changer quelque chose dans le comportement scolaire de l'enfant et d'améliorer sa performance. Cette collaboration repose sur des préalables et des conditions. Dans les entrevues réalisées, les parents nous en ont parlé amplement.

L'école, de par ses missions d'instruire, socialiser et qualifier, a un poids important dans la vie des enfants et des parents. En fait, l'éducation se passe dans ce rapport direct et triangulaire entre enseignants – enfants – parents. Si les relations sont harmonieuses, on n'en parle pas, si elles sont souffrantes, exigeantes ou difficiles, il y a lieu de s'y arrêter afin de scruter les perceptions bidirectionnelles, les attentes et... en passant, détruire quelques stéréotypes.

Ce rapport-ci rend compte des entrevues avec un certain nombre de parents, dont l'enfant a un plan d'intervention, des écoles du Vieux-Limoilou. Ces entrevues ont été réalisées dans le cadre d'une recherche visant les liens entre l'école, les parents et la communauté.

Nous avons d'abord analysé¹ la construction des problèmes d'apprentissage et/ou de comportement de l'enfant par les parents, ensuite nous offrons un portrait global des pratiques parentales associées à des stratégies éducatives à la maison et, finalement, nous présentons leurs rapports au monde scolaire selon des profils construits arbitrairement, afin de mieux comprendre leur représentation des plans d'intervention.

¹ Le discours des parents de moins d'une ligne est rapporté en italique et intégré à la phase de l'analyse. Si le discours cité est plus long, il est entre guillemets.

Il faut souligner que ce rapport-ci ne concerne que les parents d'enfants dits en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (ou les deux), ou handicapé, désignation utilisée par le ministère de l'Éducation². Un chapitre sur la méthodologie ouvre la présentation des analyses et une conclusion présentée à la fin reprend quelques aspects saillants. Les instruments utilisés pour la recherche sont en annexe. Un dernier mot sur la présentation : les données analysées sont accompagnées par le discours des spécialistes en encadré, afin de remarquer les voix multiples qui interviennent dans l'éducation des enfants.

Le rapport s'adresse avant tout aux parents. Tel un miroir grossissant, il leur présente une image globale. Les enseignantes et enseignants, la direction et les professionnels de l'école pourront trouver un point complémentaire à leur vision sur les élèves en difficulté. Il a été pensé comme une partie des instruments de connaissance pour construire la problématique et doit se lire en ajout à deux autres rapports : *Description de la population d'élèves avec un plan d'intervention* (2004) et *Bilan du projet d'intervention préventive auprès des élèves à risque* (2004).

Remerciements

Plusieurs personnes ont collaboré à la réalisation du présent rapport, d'abord les parents, surtout les nombreuses mères qui ont donné de leur temps pour parler de leurs enfants. Nous les remercions et nous excusons d'avoir éveillé chez eux des sentiments pénibles.

La direction de chacune des trois écoles participantes, particulièrement les secrétaires, les orthopédagogues et les éducatrices ont été toujours disponibles pour répondre à nos questions et nous faciliter la tâche. Sylvie Miller a transcrit toutes les entrevues selon les règles de l'art. Finalement, sans la collaboration dévouée de Claire Caron, ce rapport n'aurait pas été possible. Madame Marie Berlinguet a réalisé une lecture attentive de la première version. Merci à toutes ces personnes pour leur collaboration.

² Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions. Ministère de l'éducation.

Chapitre I

Méthodologie

Les frontières entre l'école et la famille sont poreuses, même l'image de l'enfant comme un pont entre ces deux mondes ne suffit pas pour comprendre tout ce qui se tisse entre les adultes des deux contextes, entre ces adultes et les enfants. Il suffit de lire la presse pour le constater. Suite à un concours lancé par un journal montréalais, des enfants ont décrit la ou le prof préféré en des termes émouvants, comme s'il s'agissait d'un parent ou de quelqu'un de très proche. À la fin de l'année scolaire, un enseignant³ dit publiquement sa vulnérabilité par rapport à l'opinion des parents et émet un plaidoyer pour les rendre plus présents auprès des enfants, exprimant ainsi sa préoccupation et son immense amour pour les petits. Rendre compte de ces relations est un défi de taille. Nous nous sommes attelés à la tâche par une analyse qualitative et de contenu du discours des parents sur l'enfant et l'école, et leurs pratiques parentales quotidiennes.

La recherche a été réalisée par des entrevues auprès des parents qui ont accepté volontairement d'y participer. Afin d'éviter des malentendus, soulignons à nouveau que nous avons rencontré des parents dont l'enfant (occasionnellement deux enfants) avait été l'objet de l'élaboration d'un plan d'intervention. Les problèmes, tels qu'énoncés par l'école, sont présentés dans le tableau 4. Conséquemment, les résultats ne se rapportent pas à un échantillon à proprement parler et ne se prétendent pas généralisables. Nous avons traité un corpus de données à valeur indicative. L'analyse consiste particulièrement dans un montage selon un certain nombre de thèmes ou dans une classification qui colle à la vision des parents. En effet, ces derniers occupent une place importante face aux experts, bien entendu, avec les limites de leur regard subjectif. Dans ce chapitre, nous présenterons les grandes lignes du procédé pour la collecte des données et quelques caractéristiques sociodémographiques des personnes interviewées.

³ Ronald Desbiens. « Les enseignants ne peuvent remplacer les parents! » *Le Soleil* : 28 juin 2004.

Les entrevues

Nous avons procédé à des entrevues de type constructiviste afin de comprendre la façon dont les parents, en tant qu'acteurs connaissant bien les enfants et leurs difficultés scolaires, participent à la construction de la problématique **élèves en difficulté d'apprentissage et/ou comportement**. Les trois questions posées sont :

- ① Que pensez-vous que votre enfant vit à l'école? (Explicitez les problèmes).
- ② Racontez-moi une journée type (pratiques quotidiennes).
- ③ Que connaissez vous du plan d'intervention?

Ces questions traduisent les objectifs de l'entrevue.

Les entrevues se sont déroulées sous le mode conversationnel autour de trois thèmes (annexe X) de base. La seule contrainte était de poser une première question à tous au début de l'entrevue. En même temps, nous invitons les parents à développer la réponse aussi longtemps que nécessaire. L'intervieweur pouvait demander des précisions selon la volubilité de la personne. Généralement, cette question de départ permettait de bien saisir la perception des parents et suffisait à couvrir le premier thème. Le deuxième thème concernait les pratiques parentales. Nous invitons les parents à décrire dans le détail une journée de l'enfant. Là encore, l'intervieweur demandait des exemples d'activités concernant l'enfant, les personnes de son réseau, etc. Si nous nous apercevions que les parents n'étaient pas au courant ou n'avaient pas réalisé que leur enfant avait un plan d'intervention à l'école, nous n'abordions pas le troisième thème. Dans le cas contraire, les questions portaient sur les plans d'intervention et leur pertinence ou utilité.

Une entrevue pouvait prendre entre 60 (la plus courte) et 90 minutes, sans compter les préliminaires ni les commentaires hors enregistrement. Certains parents prenaient quelques minutes à commenter des aspects vécus par l'enfant à l'école, dans la famille et dans le quartier, ou partageaient des situations autour du problème de l'enfant et de la famille, matériel qui n'a pas été analysé. Dans la plupart des cas (sauf trois), l'entrevue était enregistrée⁴ avec l'accord des parents⁵. Par la même occasion,

⁴ Les citations des parents ont été normalisées, tout en respectant l'esprit et l'expression langagière.

ils signaient une lettre de consentement leur garantissant la confidentialité des chercheurs⁶.

La plupart des entrevues ont été réalisées dans un bureau de l'école⁷ mis à notre disposition, selon le choix des parents, soit au début de l'après-midi ou vers la fin, après les classes. Cependant, si le parent suggérait leur résidence pour l'entrevue, celle-ci avait lieu après le repas du soir, souvent en présence des enfants, dans ce cas-là, elle durait moins longtemps. Les enfants posaient des questions et voulaient être enregistrés à leur tour. Dans une occasion, la mère décida de passer le micro à son garçon et celui-ci finit par raconter sa vie en classe, avec ses copains, ravi d'y participer.

La composition du corpus de données

Le corpus de données (échantillon non probabiliste) est constitué de 25 entrevues réalisées dans le cadre de la sollicitation à tous les parents dont l'enfant avait un plan d'intervention. Toutefois, les observations sur le terrain et les résumés des rencontres de concertation sont à l'arrière-plan, comme pour baliser l'analyse et, occasionnellement, ajouter des notes aux illustrations.

Une lettre a été envoyée aux parents (annexe XX) par la poste, selon la liste d'enfants élaborée par la direction pour l'année scolaire en cours. Un certain nombre de parents ont répondu acceptant de rencontrer une ou un chercheur. Le rendez-vous a ensuite été pris par téléphone. Pour l'école C, l'éducatrice spécialisée, qui joue souvent un rôle d'intermédiaire avec les parents, a fixé les rendez-vous.

⁵ Trois parents n'ont pas accepté l'enregistrement de l'entrevue : l'un d'eux trouvait que trop de monde était au courant de la situation de son fils, l'autre parent, parce que les conditions de l'entrevue ne le permettaient pas, un troisième par méfiance.

⁶ Quelques parents ont accepté l'entrevue, mais n'ont pas voulu signer la lettre de consentement qui garantissait le traitement confidentiel des données : deux des parents à cause de la langue, un autre parce qu'il ne savait pas lire et un dernier parce qu'il « faisait confiance à l'intervieweur et cela suffisait ».

⁷ Nous remercions de leur collaboration les secrétaires des trois écoles.

Les entrevues enregistrées ont été transcrites par une secrétaire avec expérience dans le domaine⁸. Les entrevues non enregistrées ont été dactylographiées à partir des notes prises par le chercheur.

La transcription des entrevues et des notes prises pendant l'entrevue totalisent presque 400 pages. Pour le nombre total de participants, voir le tableau 1.

TABLEAU 1
Nombre d'entrevues réalisées, par école

École	Lettres envoyées*	Entrevues réalisées***
A	26	6
B	38**	10
C	20	9
Total	84	25

* Total d'élèves avec un plan d'intervention, octobre 2003

** 38 lettres pour 43 enfants.

*** Parents ayant accepté de collaborer et d'accorder une entrevue. Certains parents ont été rencontrés en couple.

Il faut préciser qu'aucun parent ayant été l'objet d'un signalement récent à la Direction de la protection de la jeunesse n'a été contacté. Cette règle devait être suivie même si le parent avait répondu affirmativement à la sollicitation. Cependant, des parents anciens usagers du Centre jeunesse et un parent dont le dossier est en instance de fermeture font partie du corpus.

Caractéristiques des parents interviewés

Des parents qui ont accepté de collaborer, 50 % (n = 12/24), le père et la mère de l'enfant, résidaient ensemble. Cette proportion est élevée si on la compare avec l'organisation familiale de l'ensemble des enfants des écoles, où la moyenne est de 40 % (données colligées pour le plan de réussite des écoles, 2003) de familles biparentales. Le nombre des diverses autres organisations familiales est trop petit pour le comparer.

⁸ Nous remercions madame S. Miller pour sa collaboration.

Si l'on tient compte des conjugalités recomposées, sans se prononcer sur la stabilité du nouveau couple, la majorité des enfants résident dans des familles où deux adultes sont à la tête du foyer. C'est le cas de deux femmes et deux hommes qui partagent la garde des enfants selon différentes modalités. Les parents de Marisa⁹ et de Noémie, deux petites de 10 ans, sont séparés. Dans les deux cas, ils partagent la garde conjointe une semaine sur deux, du vendredi soir au vendredi soir pour ne pas perturber l'entrée scolaire le lundi. Le père et la mère de Marisa ont recomposé leur couple chacun de leur côté, par contre, c'est uniquement le père de Noémie qui a une nouvelle conjointe, actuellement, la mère n'a pas de compagnon.

Deux mères sont veuves, l'une d'elles a un nouveau *compagnon au goût des enfants*¹⁰. On dirait que le choix de ce conjoint satisfait la femme et la mère, car cet homme exerce certaines fonctions parentales auprès des garçons, à la grande satisfaction de la mère. La mère de Denis, veuve également, n'a pas de compagnon.

Huit femmes résident seules avec l'enfant et se perçoivent parent unique, responsable à temps plein. C'est à proprement parler des foyers monoparentaux matricentrés¹¹. Du total de huit mères chefs de famille, deux sont séparées, l'enfant a le droit de visiter le père une fois aux 15 jours; quatre femmes sont des mères célibataires, deux d'entre elles donnent accès au père à la demande de celui-ci ; une mère est veuve; nous n'avons pas d'information sur une autre mère. Dans les cas où l'enfant a le droit de visiter le père, celui-ci n'est pas bien vu ni valorisé par la mère. Il peut arriver également que le père ne soit pas désigné par la mère. Cette donnée a son importance parce que le réseau de parenté de l'enfant se trouve de ce fait être rétréci, sans parler des aspects symboliques de l'absence du père dans la représentation d'une figure d'autorité pour l'enfant et de sa fonction de lien social.

Quelques couples parents ont accepté de participer ensemble à l'entrevue et également deux nouvelles conjointes avec des fonctions éducatives importantes. Par exemple, Tony réside avec son père qui en a la garde légale et avec la conjointe de celui-ci qui s'occupe des soins quotidiens à l'enfant. Tony a le droit de visiter sa mère

⁹ Les noms des personnes ont été changés.

¹⁰ Le discours des parents est rapporté en italique s'il est inséré dans la phase.

¹¹ Foyers où la mère est à la tête de la famille, en absence du père, indépendamment de la situation du couple.

une fin de semaine sur deux. Marisa réside une semaine sur deux avec son père et la conjointe de celui-ci. Cette femme joue un rôle important auprès de la jeune. Dans les deux cas, ces femmes occupent une position significative dans les liens sociaux des enfants, incluant l'école, elles constituent de véritables ressources pour les enfants, comme si des adultes significatifs s'ajoutaient aux couples parents biologiques.

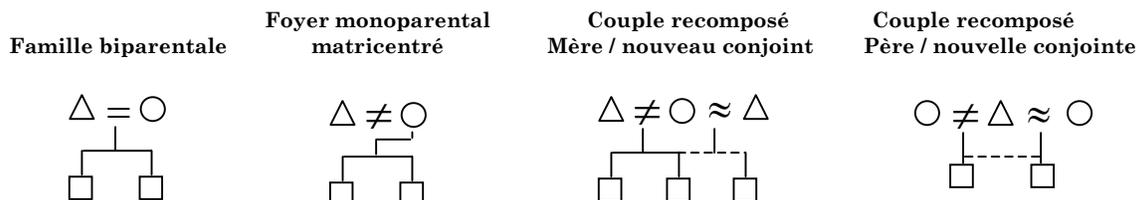
La composition familiale de la résidence d'un enfant peut revêtir d'autres formes moins fréquentes. Lors des observations des rencontres pour bâtir le plan d'intervention, il a été question d'un enfant qui résidait avec la grand-mère maternelle, laquelle avait sa garde légale; les enfants d'un couple avaient été confiés à une gardienne, sorte de foyer d'accueil privé. Finalement, d'autres enfants sont placés dans une famille de substitution (foyer d'accueil) ou dans un foyer de groupe, sous l'autorité du directeur de la protection de la jeunesse. Voir le tableau 2 pour l'organisation familiale.

TABLEAU 2
Organisation parentale de la famille de résidence de l'enfant

Type de famille	N
Famille biparentale : couple de parents originaires	12
Foyer monoparental matricentré : mère résidant seule avec le(s) enfant(s)	8
Foyer à couple recomposé : mère avec un nouveau conjoint	3
Foyer à couple recomposé : père avec une nouvelle conjointe	3
Total	27*

* un enfant réside une semaine avec la mère seule et une autre semaine avec le père remarié; un autre enfant réside une semaine avec le père et sa nouvelle conjointe, l'autre semaine avec la mère et son nouveau conjoint.

Les différentes organisations familiales



La garde des enfants dont les parents sont divorcés, séparés ou en reconstitution conjugale se résume à deux modalités :

- La garde conjointe d'une semaine chacun son tour, avec des modalités précises pour les vacances et le temps des fêtes. Ceci peut avoir des avantages : Marisa est fêtée dans ses deux foyers lors de son anniversaire et elle reçoit des cadeaux à Noël et à la Nouvelle année, dans ces deux familles.
- La garde unilatérale avec droit de visite chez le parent non-résident de l'enfant, un jour aux 2 semaines, particulièrement pendant la fin de semaine, avec des arrangements particuliers pour les vacances et les fêtes.

Autres caractéristiques des enfants

Du total des 25 enfants concernés par l'entrevue, dix sont des enfants uniques, cependant, un garçon rencontre son demi-frère lors des visites chez sa mère. Dix enfants appartiennent à une fratrie de deux, c'est-à-dire qu'ils ont un frère ou une sœur dans la même résidence familiale et qu'ils rencontrent une demi-sœur ou un demi-frère lors des visites ou semaine de résidence chez le père ou la mère. Deux enfants ont une fratrie de trois, un de quatre et un de cinq.

Toujours sur les 25 enfants, 17 sont des garçons et huit des filles. Cette proportion de 68 % des garçons et 32 % des filles correspond à celle de la population totale d'enfants avec un plan d'intervention (rapport *La population d'élèves à risque et d'élèves avec un plan d'intervention : état de situation et problématique dans les trois écoles du Vieux-Limoilou*, 2004).

L'âge des enfants varie de 5 à 13 ans, aucun enfant n'est âgé de 12 ans dans le corpus. La variation de l'âge correspond à celle de l'inscription en maternelle 5 ans, jusqu'à 11-12 ans pour la 6^e. Le décalage d'âge selon le degré scolaire s'explique pour les enfants qui ont doublé une ou deux années et pour qui l'école a demandé une dérogation afin de les garder encore un an au primaire, c'est le cas des jeunes de 13 ans. Voir le tableau 3 pour la distribution selon l'âge et le degré scolaire.

TABLEAU 3
Distribution selon l'âge de l'enfant et le degré fréquenté

Classe, cycle, degré	Âge								Total	
	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	13 ans	N	%
Maternelle	1	1*							2	8
Classe dysphasie			1						1	4
<i>Premier cycle</i>										
1 ^{re} année		2	2						4	16
2 ^e année			1	2	1				4	16
<i>Deuxième cycle</i>										
3 ^e année				1	2	1			4	16
4 ^e année					2	1	2		5	20
<i>Troisième cycle</i>										
5 ^e année						3			3	12
6 ^e année							1	1	2	8
Total	1	3	4	3	5	5	3	1	25	

* Enfant dont le diagnostic de trouble de comportement est à préciser.

Toute proportion gardée, la distribution des enfants concernés par le corpus de données correspond à celle de la population globale d'enfants avec un plan d'intervention.

Au moins six enfants ont doublé une ou deux années (c'est le cas de Georges et de Cedrix qui ont doublé plus d'une fois), d'autres fréquentent un degré nominal car en réalité ils suivent le programme du degré précédent. C'est le cas de Marc, il est inscrit en 4^e où il a été promu sans la note de passage, mais il suit le programme de 3^e, l'enseignement en orthophonie vise à renforcer les stratégies de lecture (ponctuation, fluidité, décodage et compréhension du sens) et à travailler les attentes de la fin de 1^{er} cycle et en partie du 2^e cycle.

Certains enfants ont fréquenté des classes spéciales à effectifs réduits dans une école autre que celle du quartier et ont par la suite intégré une des trois écoles, tout comme des enfants d'autres bassins territoriaux fréquentent la classe de dysphasie à Saint-Fidèle.

Selon le plan d'intervention de l'école, le ou les principaux problèmes désignés sont présentés au tableau 4. Le lecteur voudra bien en tenir compte lorsqu'il lira le chapitre deux.

TABLEAU 4
Les problèmes désignés par le plan d'intervention

Problèmes, difficultés, manques, etc. selon le P.I. de l'école	Nombre
<i>Handicaps</i>	
Déficience visuelle, difficulté d'apprentissage	1
Déficience auditive et autres problèmes	1
Diagnostic psychopathologie de l'enfance	2
Dysphasie	2
Difficultés d'apprentissage lecture et/ou écriture	1
+ Comportement plus jeune que son âge (manque de confiance)	1
+ Problèmes d'attention	1
+ Médicamenté	3
+ Problèmes de comportement	1
+ Retard pédagogique	1
<i>Enfant allophone</i>	
Difficultés d'apprentissage en lecture et vocabulaire	1
Adaptation culturelle	1
Problèmes de concentration, difficulté de socialisation, opposition, agressivité ou indiscipline	2
Problèmes d'habiletés sociales, comportement et adaptation (expressions de violence et/ou de colère, ne respecte pas consigne, impulsivité)	5
Problème avec consignes et conséquences	1
Difficulté de sociabilité (rejet, tolérance des pairs)	1
Total	25

Pourquoi avoir choisi cette école?

En règle générale, les parents expliquent l'inscription de l'enfant à l'école du quartier comme allant de soi, parce qu'on paye des taxes dans son arrondissement, parce qu'elle est la plus proche de la maison et cela compte lorsque l'enfant est petit, surtout en hiver et s'il y a des avenues achalandées à traverser. Ceci dit, les parents originaires du quartier, n'hésiteront pas un seul instant à envoyer l'enfant à la même école qu'ils ont fréquentée étant petits. Ce sont des personnes enracinées dans le milieu depuis deux ou trois générations, les parents des enfants se sont fréquentés, les amis sont aussi des cousins et des cousines. Une jeune maman a un logis près de celui de ses parents, un fils et sa famille partagent un logement dans la même maison, et la parenté, en général, partage le même espace urbain, fréquente les mêmes lieux

publics, il va de soi que les enfants fréquentent la même école. Pour ces personnes, le quartier n'est pas plus violent ni particulier comparé à d'autres quartiers.

Certaines personnes sont des nouveaux propriétaires ou sont venues s'installer dans les appartements à louer depuis un certain temps. En principe, ils sont de passage et, souvent, le choix de l'appartement dépend de la proximité de l'école. Toutes ces personnes ont choisi l'école ou en sont satisfaites parce qu'elle est à proximité et parce qu'elle est petite : *les enseignants connaissent les enfants par leur nom.*

Pour tous ces parents, la possibilité de fermeture d'une ou deux écoles sur les trois ouvertes actuellement est un facteur d'incertitude créant une insécurité pour l'avenir. Tous les parents pensent qu'une petite école s'occupe mieux (ou pourrait mieux s'occuper) des enfants à risque de problèmes ou de difficultés scolaires, indépendamment de l'état de la bâtisse ou de la cour d'école. La mère de Rita a déménagé près de l'école qu'elle souhaite pour les enfants. Elle les a fait changer d'école parce que dans la précédente, les relations avec les enseignantes étaient mauvaises.

Occupation

À partir de certains indices ou d'informations éparses et si l'on tient compte uniquement du ou des parents où réside l'enfant (en excluant l'autre parent dans les cas de divorce et séparation, indépendamment du mode de garde), 72 % (18 sur 25) des parents sont sur le marché de travail. En recoupant de manière grossière l'occupation déduite et le revenu, il est probable que de ce total, la majorité (11 sur 18), soit des salariés à revenu plutôt modeste. Une minorité de parents (7 sur 18), toujours dans la même catégorie, appartiendrait à la classe moyenne.

L'autre 28 % (5 femmes et 2 couples), et selon les données fournies pendant l'entrevue, ont une pension de revenu garanti.

Les ressources nommées le plus souvent

Presque tous les parents ont déjà fait appel aux services du CLSC, reçoivent l'aide du CLSC ou comptent en faire la demande. En effet, cet organisme semble le

pivot dans le soutien au développement des enfants, tant du point de vue de la santé que des aspects psychosociaux (consultations, conseils, suivis, ressources de répit, modeling par un éducateur). Les parents utilisent les services des psychologues, pédiatres et des pédopsychiatres en clinique privée telle qu'**Enfance à petits pas** ou l'**Hôtel-Dieu du Sacré-Cœur**. Dépendamment du problème ou du handicap de l'enfant, les parents nomment les ressources spécialisées, telles que le **Centre Cardinal-Villeneuve**, le **Centre de l'ouïe et de la parole**, l'**Institut de réadaptation en déficience physique de Québec** (IRDPQ), etc. Souvent, les professionnels tels que l'audiologiste, l'orthophoniste, le psychologue, le médecin, l'infirmière, l'ergothérapeute deviennent des membres significatifs et font partie d'un réseau intermédiaire, entre le réseau personnel et formel.

Pour un certain nombre de parents, le **Patro Roc-Amadour**, le **centre Marie-Moisan** et les organismes des loisirs donnent un véritable coup de main avec les activités organisées pendant la semaine de relâche et les grandes vacances. Il faut compléter ce tableau par la présence appréciée d'organismes du milieu tels que **La bouchée généreuse**, **Lis-moi tout Limoilou**, la **Fondation Georgette-Lavallée** et autres fondations ou programmes.

Quelques parents ont été des usagers du Centre jeunesse. En général, les relations avec cet organisme semblent plutôt délicates, même s'ils admettent la pertinence d'un placement dans une famille d'accueil lorsque la mère était en situation de détresse.

CONCERTATION

Système de relation qui consiste, en présence de deux points de vue différents, à refuser l'exercice excessif de tout pouvoir ou les positions a priori, pour confronter les deux points de vue et rechercher une solution commune qui fasse progresser tous les participants concernés.

P. LABEL. *Pratique de la concertation*. Paris : Les éditions ESF, 1980, p. 122.

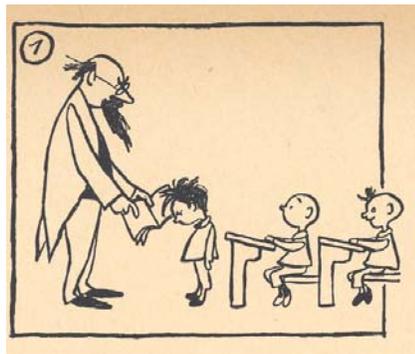
Chapitre II

Quand le métier d'élève cloche ou la construction du problème scolaire par les parents

« Tout ce qui vaut d'être nommé construction a été ou est construit par étapes bien distinctes, les étapes ultérieures sur, ou à partir des étapes antérieures. Tout ce qui vaut d'être appelé construction a une histoire, mais pas simplement n'importe quelle histoire. Cela doit être l'histoire d'une construction. »

I. Haching, cité par F. Saillant, 2004, p. 32.

Ce chapitre est un montage des réponses des parents à la question posée au début de l'entrevue : – Selon vous, qu'est-ce que votre enfant (Untel, si on connaissait son prénom) vit à l'école? Les parents ont commencé par décrire les difficultés que l'enfant éprouvait à l'école dans l'apprentissage des connaissances et habiletés, dans les relations sociales avec les enseignantes et enseignants¹² ou avec les pairs, et à la maison. Sauf à deux occasions, les réponses étaient hors cadre : *tout va bien, l'enfant vit beaucoup de bonheur, comme tous les enfants*¹³. Il s'agissait de parents qui n'étaient pas au courant que le comportement de l'enfant avait été l'objet d'un plan d'intervention. Autrement, les parents ont exprimé leur vision des problèmes de leur enfant, bien que la désignation, les causes et la classification ne correspondent pas tout à fait à celles des experts du milieu scolaire.



Leur vision des problèmes comprend neuf façons de les voir. Il s'agit en quelque sorte de catégories maison sur la compréhension de ce que l'enfant vit à l'école, de ses interactions au foyer et du crédit accordé à l'opinion des spécialistes. Le regard des parents est fondamental, car il sert de toile de fond aux activités et pratiques pour aider l'enfant.

¹² Désormais, uniquement le masculin sera utilisé pour alléger la lecture.

¹³ Si le discours des parents est inséré dans la phrase, la citation est en italique.

Le dévoilement du problème scolaire

L'entrée de l'enfant à la maternelle et son adaptation semblent se vivre sous le mode d'un véritable test pour les parents. Tout se passe comme si chacun se posait la question : ai-je fait un bon enfant, ai-je préparé mon enfant convenablement pour l'école? Les attentes sont grandes : sera-t-il bon élève? Aura-t-il des amis? L'espoir de réponses positives à toutes ces questions encourage les parents et nourrit leur amour-propre. Deux possibilités existent pour les parents en difficulté. La première concerne les enfants ayant un handicap connu avant l'entrée scolaire, la deuxième, tout problème, difficulté ou handicap dévoilé par l'école.

Si les parents ont un enfant avec un handicap physique, auditif ou visuel, ils ont déjà été confrontés aux manques chez l'enfant et connaissent des ressources pouvant apporter des moyens compensatoires. Son entrée à l'école s'inscrit dans la continuité de la socialisation aux ressources d'aide, surtout pour la maternelle. Il est probable que des problèmes d'apprentissage apparaissent en première année mais généralement, le soutien matériel et psychologique semble présent. Disons que le choc est moins grand, même si les parents appréhendent le rendement et l'adaptation de l'enfant. Bien entendu, d'autres problèmes peuvent se greffer au handicap, tels qu'une maladie physique, des attitudes de rejet des autres enfants, les ressources d'aide peuvent accentuer la différence de l'enfant et celui-ci éprouvera un certain malaise, car il cherche à être comme les autres. Gabrielle¹⁴ a une déficience visuelle, elle rejetait ses grands cahiers et les crayons spéciaux pour apprendre à écrire. Ils lui avaient été fournis pour palier sa déficience, mais elle voulait avoir du matériel ordinaire, alors que les autres enfants étaient attirés par son matériel scolaire si intéressant. Ce sont là des problèmes auxquels les parents semblent capables de faire face. Ils peuvent également consulter des spécialistes ou des groupes bénévoles pour se faire aider.

Parfois certains enfants ne répondent pas tout à fait aux attentes de l'école et, un jour, la direction convoque les parents pour leur en faire part. Les parents, lorsqu'ils sont informés que quelque chose ne va pas chez l'enfant, que quelque chose accroche dans son apprentissage ou son comportement scolaire, passent par un arc-en-

¹⁴ Tous les noms propres ont été substitués par des pseudonymes.

ciel d'émotions. C'est d'abord la surprise, le déni, la déception, ensuite la vérification auprès d'autres professionnels (histoire de comprendre ce qui ne va pas ou ce qui manque), la recherche des possibles causes ou la validation auprès de la parenté et des amis. Cet échange informel est pénible, il amène toujours les parents à réaliser un examen de leur propre comportement scolaire et des relations avec les adultes significatifs, enfin, d'un ensemble d'autres aspects qui les interrogent sur leurs capacités parentales.

Les parents d'Antony ont été secoués lors de la rencontre avec le personnel de l'école, pour élaborer le plan d'intervention. Ils se sont sentis coupables, ont remis en question leurs méthodes d'éducation : « Au début, nous nous sommes sentis attaqués en tant que parents, ils nous mettaient quasiment la responsabilité sur le dos, à cause qu'il était de même [alors que l'école n'a pas toujours la bonne méthode]. En maternelle, il était retiré la moitié de la journée. Un jour où il avait été déplaisant, la professeure a avoué qu'elle lui avait serré les bras en le maîtrisant sur une chaise, en voyant qu'il se levait, elle lui avait serré les poignets et lui avait fait mal. Il avait pleuré. Ça a mal commencé [...] On voyait qu'il avait un problème de concentration et d'hyperactivité. On vit avec dès qu'il est petit... à force de le voir sauter sur les lits et les divans, de courir dans la maison et de lui dire cent fois la même chose ».¹⁵

La mère de Michel dit que l'école leur a fait comprendre que l'enfant n'était pas à sa place en première année : *en entrant, à la première étape, il était voué à l'échec*. Il fallait qu'il aille voir des spécialistes : « J'ai mal pris ça, je sentais qu'il était laissé à lui-même. Ils voulaient le faire doubler. Nous avons refusé et décidé de lui faire prendre des cours privés, l'enseignante nous a découragés [elle a dit] : *Tu ne feras jamais rien avec cet enfant*. J'ai cru comprendre qu'il n'était pas normal. Moi et elle, n'avions pas une bonne entente. Ça a été encore plus difficile pour le père, il se sentait attaqué de se faire dire que son garçon n'était pas correct. [Lors de la rencontre pour le plan d'intervention] on dirait que j'étais à la Cour [de justice] et que j'étais coupable. Il y avait plein de monde et je me sentais coupable, il me semble que tous critiquaient l'enfant (...) qu'il y a de quoi qui ne marche pas dans sa tête... J'aurais pogné mon enfant pour le rentrer à l'asile ».

¹⁵ Les citations de plus de deux phrases sont rapportées avec des guillemets.

Si le problème soulevé par l'école en est un de discipline : l'enfant qui n'écoute pas les consignes, qui se mêle de ce qui ne le regarde pas, qui a la riposte facile, qui a tendance à lambiner sur le chemin entre l'école et la maison, se bagarre continuellement ou dit des gros mots, les parents traitent l'information d'abord selon le genre. Ils ont tendance à expliquer ces comportements par le fait qu'il s'agit d'un garçon. Cependant, tout en acquiesçant aux règles et attentes, ils trouvent que l'école est peu tolérante. Dans la plupart de ces cas, la lecture de l'école se rapporte au code de vie ou au programme Tolérance zéro à la violence.

Des modèles de construction du problème

La façon de construire le problème des enfants handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage participe de la logique d'action des adultes significatifs : parents, enseignants, et intervenants. Bien que l'école soit perçue avant tout sous son aspect utilitaire, il faut se demander, avec les parents, si elle peut s'inscrire dans la mise en œuvre des moyens nécessaires pour apprendre aux jeunes la gestion de l'interdépendance, sans tomber dans le marquage en ciblant leur différence ni dans la dépendance-aliénation en pointant uniquement le besoin des services spécialisés.

Pour les adultes en lien avec les enfants, le défi est de taille : ne pas nier la différence mais tenir compte de ce qu'on en fait, surtout dans la construction de leur identité, en les considérant partie prenante de la petite société qui est l'école, en leur offrant des opportunités pour créer des liens sociaux contre l'exclusion, aujourd'hui et demain.

Dans le processus d'acceptation de la différence, les parents élaborent des explications qu'on peut regrouper en neuf catégories. Cette classification entrecoupe la lecture de l'école et les catégories et définitions du ministère de l'Éducation. Il s'agit des catégories maison proposées pour compléter ou nuancer la lecture de l'école. Elles ne sont pas exhaustives, encore moins exclusives. N'étant pas scientifiques, elles traduisent le sens commun des personnes qui côtoient l'enfant quotidiennement, avant tout, habitées par une fonction anticipatrice positive. Tout se passe comme si les parents savaient qu'ils doivent croire aux rêves de l'enfant, indépendamment de ses limites et handicaps.

L'enfant avec un handicap

Le problème de l'enfant est défini d'abord comme un handicap, soit physique ou mental.

Il s'agit, pour les adultes responsables du développement de l'enfant, de comprendre ses caractéristiques personnelles, les dimensions identitaires, son imaginaire en tant que sujet et de lui offrir les moyens spécifiques de compensation aux handicaps vécus par celui-ci. Tout ceci, sans le fixer sous une étiquette, sans lui attribuer un statut impliquant une relation de cause à effet entre l'incapacité et l'exclusion sociale. C'est la position de Fougeyrollas et Gaucher (2004, p. 141). Ces auteurs proposent une définition pour comprendre le handicap comme un phénomène situationnel, relatif et déterminé par l'interaction personne – environnement. Leur modèle comprend trois dimensions et des interinfluences : facteurs de risque, facteurs personnels (systèmes organiques – aptitudes) et facteurs environnementaux. Ces trois dimensions sont en interaction entre elles et avec les habitudes de vie de la personne. En fait, ce modèle permet de traiter n'importe quelle difficulté de l'enfant.

Le fait d'être « handicapé » est le résultat d'une interaction entre, d'une part, des facteurs personnels reliés au corps et à ses systèmes organiques, aux aptitudes se traduisant par des capacités ou des incapacités fonctionnelles comme voir, marcher, comprendre, et à l'identité de la personne, et, d'autre part, d'un ensemble des facteurs environnementaux sociaux et physiques constituant des facilitateurs ou des obstacles à la participation sociale.

Ch. Gaucher et P. Fougeyrollas, 2004, p. 141.

Voici quelques illustrations de situations d'enfants :

Gabrielle a une déficience visuelle, les parents ont le même handicap, connaissent bien les ressources et peuvent les mobiliser. L'école collabore bien surtout avec les moyens compensatoires à la déficience et favorise son acceptation en tant *qu'enfant comme les autres*, tel que souhaité par les parents, malgré les outils spéciaux dont elle a besoin. Les parents en sont reconnaissants. Ils pensent que c'est possible parce que l'école est petite. La mère ajoute cependant un bémol. Dans la cour d'école, Gabrielle peut subir de la discrimination, les enfants étant portés à lui crier des noms

méchants mais, en classe, elle passe presque inaperçue tellement les enfants se sont habitués à ses grands cahiers et à quelques hésitations dans l'espace. Les méchancetés tombent dans le domaine de personnalité des jeunes du quartier. Malgré cela, les parents encouragent la fréquentation des amies et tendent à tout prix à normaliser la vie de la jeune.

La mère d'Audrey est reconnaissante aux ressources de l'État et à l'école de l'aide dont sa fille bénéficie en tant que déficiente auditive. En effet, la petite a été prise en charge dès son jeune âge pour sa surdité et une maladie spécifique. À l'école, elle est soutenue par une *oraliste* (personne spécialisée dans le langage des signes) et un pair aidant, l'enseignante collabore bien, les élèves de la classe ont été informés du handicap et de ses particularités. En bref, l'enfant est accueilli avec bienveillance même si pour elle le bruit ambiant, le travail en groupe, les déplacements en autobus et certaines activités sont épuisants. L'étayage offert par les ressources, par l'école et le réseau personnel fait presque oublier les problèmes de santé physique (elle doit prendre de nombreux médicaments, boire beaucoup, aller à la toilette plus souvent que les autres) et permet à l'enfant de fonctionner presque normalement, malgré son handicap.

L'un des diagnostics différentiels les plus difficiles à faire est celui de savoir si l'enfant souffre d'un syndrome autiste ou s'il s'agit d'une dysphasie expressive et réceptive. [...] Tout se passe comme si certains enfants dénommés dysphasiques ne parvenaient pas à décoder les différentes formes de réalisations symboliques qui leur étaient proposées et devenaient ainsi partiellement étrangers aux signaux qui leur étaient adressés. (...) Se construisant un univers singulier, ils tendent à raréfier leurs échanges, voire à les éviter.

La confusion est accentuée par un terme proposé en 1981 par Rapin et Allen, celui de trouble sémantique pragmatique (...) pour définir un trouble relativement isolé de l'usage de la parole au sens large, tout en le distinguant des déficients syntaxiques phonologiques et/ou lexicaux.

Les réflexions des parents et des pédagogues sont toujours les mêmes : l'enfant accepte avec réticence de se joindre au groupe.

Lorsqu'il le fait, il se livre à des jeux « à côté de ses camarades » et non en situation de partage et de réciprocité. (...)

(...) la captation des signaux issus de la rencontre diversifiée avec des personnes significatives, surtout si elles ne peuvent pas se mettre au service du handicap (ce qui est le cas des autres enfants) entrave et rend la vie sociale difficile à moins d'organiser les conditions de vie tenant compte des limites et des émergences remarquées.

M. Lemay, *Prisme*, n° 34, pp. 46, 56.

Jérémy a été inscrit à l'école par sa mère qui l'a présenté comme un enfant avec un handicap. L'enfant avait été suivi par de nombreux spécialistes au Centre de l'ouïe et de la parole. Elle ne savait pas exactement le diagnostic puisque les spécialistes penchaient sur la possibilité de dysphasie mais ce diagnostic restait flottant. Quelques mois plus tard, le pédopsychiatre émet pour diagnostic le syndrome d'Asperger. À partir de ce moment, la mère informera l'école, montera un dossier médical et insistera pour faire reconnaître le handicap, même si celui-ci n'est pas visible. Cela avait pour but de demander un éducateur qui puisse aider l'enfant en classe, car il était intégré dans une classe régulière. En même temps, l'école devait voir à suppléer les problèmes relationnels avec les pairs, en classe, dans la cour et à la garderie.

Certains parents sont portés à voir un enfant dysphasique comme étant handicapé. Les parents de Willy comprennent que l'enfant fréquente une classe spécialisée afin d'avoir de meilleurs services. Ils voyaient sa difficulté à interagir avec les autres enfants, à prononcer certains mots ou à communiquer par des phrases compréhensibles. Ils attribuaient ces difficultés d'abord à sa gêne, aux difficultés lors de l'accouchement et au fait de ne pas avoir été suffisamment stimulé, jusqu'à ce qu'ils admettent qu'il avait des problèmes peu ordinaires. Peut-être qu'ils n'ont pas tout à fait tort, car même les spécialistes reconnaissent que les diagnostics différentiels dans ce domaine sont difficiles à établir (encadré ci-haut).

D'autres enfants font partie de la même catégorie, parfois temporairement, tel le cas d'enfants qui ont subi un accident et doivent se déplacer en chaise roulante, parfois à long terme, pour le cas des enfants trisomiques. Dans tous ces cas,

l'assistance d'une éducatrice ou un éducateur en classe est prévue pour un temps ou à long terme mais toujours à temps partiel.

L'enfant brouillon et artiste

La mère de Noémie considère que l'école est prompte à émettre des diagnostics et à classer les problèmes des enfants, ce pour des raisons de gestion. Elle en sait quelque chose car jeune, elle fut considérée enfant en difficulté d'apprentissage. Elle compare donc sa situation du passé et celle de sa fille et situe le problème de sa fille dans la rigidité et normativité de l'école.

« On dit que l'école est faite pour les filles. C'est tout à fait faux. Les filles qui sont un peu extraverties sont jugées plus durement. [L'école s'attend à recevoir des élèves modèles.] Une fille qui est enjouée et un peu artiste pose problème. Les enfants forts en relations sociales, en communication, ne sont pas compris. Elle (Noémie) est très chaleureuse. L'école ne tient pas compte de certaines habiletés (des filles). Pourtant, il y a toujours eu de petites tannantes à l'école... Par contre, les garçons ont le droit de bouger plus... L'école cherche à socialiser les filles en accord avec l'image sociale traditionnelle de ce qu'est une femme. L'école a de la difficulté à stimuler ce type de fille ». La mère, qui valorise les traits comportementaux particuliers de sa fille, dit avoir rejeté la suggestion de l'école de lui faire prendre du Ritalin, car elle n'est pas d'accord pour droguer sa fille. Tout en écartant la dyslexie ou tout diagnostic similaire, madame sait que sa fille est en danger de doubler son année, elle a de mauvaises notes et ne prend pas le travail scolaire au sérieux, donc elle s'est attelée aux méthodes de travail, à exercer un meilleur encadrement et à la stimuler sans trop de pression.

L'enfant avec une maladie

Le problème d'apprentissage ou de comportement de l'enfant est perçu par certains parents d'abord comme une maladie qui peut être physique ou mentale. Conséquemment, ils sont à la recherche d'un diagnostic différentiel et n'hésiteront pas à consulter des spécialistes, à la recherche du médicament approprié et des conseils utiles pour réparer, atténuer et soigner. Bien sûr, souvent le médicament miracle n'existe pas, parfois la médication aide mais provoque également des effets secondaires pervers, certains diagnostics sont difficiles dépendamment de l'âge de

l'enfant, de la comorbidité, de l'avancement de la science. Toutefois, on préfère penser en termes de diagnostic médical comme explication causale apportant un sens à l'inattendu, à l'incompréhensible.

...les enfants autistes qui développent un certain niveau de langage semblent rejoindre la trajectoire développementale des enfants SA (syndrome d'Asperger) [...] la distinction clinique entre autisme et SA est fondée en réalité sur le moment de l'apparition et le développement du langage courant : plus le langage apparaît tôt, meilleur est le pronostic d'évolution et plus il est probable que l'enfant ait un diagnostic de SA. La distinction est d'ordre quantitatif mais elle a une influence certaine pour le devenir de l'enfant et on ne devrait pas la minimiser ou la juger futile cliniquement.

...les modalités du traitement sont d'avantage fonction du niveau du fonctionnement intellectuel et des habiletés verbales qu'elles ne visent le sous type TED (troubles envahissants du développement) en particulier. (...) les enfants SA ont rarement besoin d'intervention au niveau du langage visant à l'acquisition d'un vocabulaire et d'une grammaire appropriés à leur âge. Il est plutôt important dans ces cas de développer diverses habiletés sociales et de jeu favorisant l'interaction avec d'autres enfants. (...) il n'est pas clair que les enfants SA tirent profit d'une intervention précoce de type entraînement intensif par séquences définies par opposition à un apprentissage des habiletés sociales réalisées en contexte naturel à même les situations de la vie quotidienne.

P. Szatmari, Prisme, N° 34, p. 32.

Voici quelques exemples de propos des parents :

« Mon fils a de l'imagination fertile... Quand il se chamaille avec son père, c'est de la fiction. Je me dis qu'à un moment donné pour lui ça va venir de la réalité car il ne veut pas que son père ait le dessus. » La mère de Zachary sait que son fils ne fait pas la différence du jeu et du réel, ne manipule pas les métaphores. Il prend tout au premier niveau, à la maison et à l'école où les bagarres sont fréquentes avec les

compagnons. Il réagit avec les poings si quelqu'un lui crie des noms. Ses résultats scolaires sont bons et, tout compte fait, il est bien accepté par tous.

Autour de l'Halloween, Zachary a voulu se rentrer des ciseaux dans le cou : « La t.e.s.¹⁶ lui a demandé : – *Pourquoi tu as fait ça? – J'entends une voix qui me dit de me tuer.* Le jeudi, je suis allée chercher sa prescription de Ritalin. Dans la rue, il s'est bouché les oreilles et m'a dit : – *J'ai une voix qui me dit de me tuer. Des fois je veux le faire, mais des fois je ne veux pas le faire.* Ça s'est arrêté là. Je ne sais pas ce qui est vrai ou ce qui ne l'est pas. [...] Il est capable de jouer avec des jeux compliqués, d'écouter une conversation, de lire et d'écouter la télé en même temps!... et le médecin me dit que son cerveau est lent. C'est peut-être au niveau de son comportement. Ses résultats sont bons et il fait de belles recherches en ordi. Je sais qu'il est malade ».

Le fait de percevoir le problème de socialité de l'enfant en tant que maladie ne signifie pas nécessairement que les parents attendent tout du médecin et des médicaments, ils ont souvent une approche plus globale. La mère d'Ouriel nous l'explique : « Il a vraiment des difficultés interrelationnelles. Vers l'âge de quatre ans, il était toujours tout seul, les autres n'existaient pas. (...) On l'a envoyé en évaluation à l'Hôtel-Dieu, ils ont dit qu'il était gâté. (Plus tard) les problèmes ont commencé dès la première semaine à la maternelle. Il courait sur les murs, il hurlait. Je suis retournée voir le pédopsychiatre. Il a donné un diagnostic et un médicament. Le médicament a amélioré le sort de tout le monde. Mais il avait toujours de drôles de comportements : il n'est pas capable de voir qu'il tanne (le monde), qu'il encombre les autres. Lors d'un party, il collait à une petite fille et elle le repoussait, il ne se rendait pas compte qu'elle était tannée. Il a mangé de la neige sale jusqu'à cet hiver... Il a de la difficulté à jauger les émotions, les attitudes et les comportements non verbaux de ses pairs. Des enfants jouaient au hockey dans la rue, ils avaient fait un but... lui, il entrait dans leur jeu, les stoppait. Les enfants se sont choqués. Il trouvait ça drôle et il était en train de se faire knocquer... Il va coller à des inconnus. Il n'est pas capable d'évaluer les distances. [...] Des fois, il se choque, il crie fort, il argumente... Pauvres voisins! (...) J'ai dû demander à madame Untel de dire à l'éducatrice de la garderie de ne pas prendre ça personnel (il peut engueuler, dire des mots méchants). À l'école, ça reste difficile, mais il aime ça.

¹⁶ T.E.S. = technicien ou technicienne en éducation spécialisée.

J'essaie de mieux comprendre le problème avec l'aide des livres. Ça fait trois ans que je fouille là-dedans. Je vais à des conférences... (Je rencontre) à Montréal des personnes au courant de la problématique. Je suis aussi en contact avec l'enseignante, par téléphone et par écrit, le cahier d'accompagnement .

Pour Michel, les problèmes de santé se sont accumulés un après l'autre, le fragilisant d'année en année. La mère décrit son état : « Petit, il a été malade de trois mois à trois ans, il avait des otites, des amygdalites, des laryngites, des pharyngites, des pneumonies et de l'asthme, une bronchite et une bronchite à répétition. Il avait une surdité à cause d'un tube dans l'oreille. En maternelle, il a manqué la moitié de l'année, il s'est blessé en sautant dans mon lit. Il a porté un collier cervical. Il pouvait paralyser. Entre la première et la deuxième année, il a été très malade, il a fait une méningite virale ».

Quand l'école a dit que l'enfant avait des problèmes d'apprentissage, les parents ne l'ont pas accepté. Ils sont allés voir un médecin référé par le pédiatre de Michel. Une fois que les parents ont accepté l'opinion diagnostique du médecin spécialiste, ils se sont rappelés de plusieurs évènements qu'ils ont mis en ordre. Par exemple, à la maison, Michel faisait toujours deux ou trois choses en même temps. À l'école, il pouvait être attentif seulement quelques minutes le matin. Ses résultats scolaires n'étaient pas bons, le plus difficile pour les parents était le problème de l'estime de soi, l'enfant disait : *Je suis un pas bon, un niaiseux*.

« L'école disait qu'il avait peut-être des problèmes mentaux parce qu'il ne comprenait pas bien. Ils parlaient des troubles d'apprentissage. Je me suis demandé s'il était dyslexique et je l'ai fait évaluer en privé. Ils ont dit qu'il manquait des mots et que cela l'amenait à se renfermer. (...) En deuxième année, ils m'ont dit : *il y a quelque chose qui accroche*. Finalement, le pédiatre m'a référée à un spécialiste. Le docteur (qui ne traite que ces problèmes) a dit : *C'est un trouble de l'attention. Tout est là, dans le cerveau, comme ça devrait. Faut trouver une manière pour le rendre attentif*. Il a eu sa médication, ça a été super-bien! ».

En acceptant le diagnostic, les parents ont accepté que l'enfant prenne des médicaments et ont fait des efforts pendant un an pour trouver la bonne dose. Actuellement, ils font attention à la nourriture, sont attentifs aux effets pervers de la médication et ils payent une orthophoniste au privé pour améliorer la lecture et

écriture du français. Pour ces parents, la santé est un problème qui se traite globalement, incluant les relations avec l'école et la participation dans la communauté. Comme d'autres parents, ils attendent le traitement, la thérapie ou le médicament qui donnera des résultats encourageants.

L'enfant qui n'aime pas l'école

Lorsque l'enfant commence à ne pas vouloir s'habiller le matin pour se rendre à l'école, la première explication des parents est de dire que l'enfant n'aime pas l'école. Il faut ajouter que celui-ci a de la difficulté à suivre les consignes, fait des crises de colère, ne contrôle pas ses émotions. Il dit à qui veut l'entendre qu'il n'est pas bien à l'école, il exprime son malaise de mille et une façons. Sa phobie scolaire dérange le personnel de l'école et déçoit les parents. On parle de phobie scolaire, lorsque l'enfant refuse de quitter le foyer familial pour accepter le nouvel encadrement d'un adulte étranger. Le terme de phobie est ici utilisé dans son acception courante, car certains spécialistes parlent plutôt d'angoisse ou anxiété de séparation. Ce refus temporaire semble normal pour la majorité des enfants, surtout lors de l'entrée en maternelle, mais s'il persiste après quelques mois ou réapparaît plus tard dans la vie de l'enfant, les parents commencent à s'interroger sérieusement, se demandant quelle est leur part dans le problème.

En entrevue, après avoir admis que l'enfant est phobique à l'école, les parents réfléchissent sur les causes possibles et parlent de la présence d'autres problèmes, comme s'ils cherchaient à mieux comprendre ce refus. Parfois ce sera du côté de l'organisation familiale : *sa mère a de la mauvaise influence*; du côté de l'hérédité, avec des petites phases telles que : *Le grand-père a fait Saint-Michel*; ou d'une chute : *Il est tombé en bas des marches, il a plané jusqu'en bas, ...la tête la première sur la marche en bas*. Dans les exemples qui vont suivre, il s'agit surtout des garçons. Bien que le corpus de données n'inclut aucune fille, le phénomène peut concerner les élèves des deux sexes.

Yvon n'a que 5 ans et quelques mois, il est grand pour son âge, plutôt enveloppé comme pour se défendre de son entourage qui veut le socialiser à tout prix. Depuis qu'il est inscrit à la maternelle, il a montré des signes de phobie scolaire. Son père, sa belle-mère et sa grand-mère paternelle font de leur mieux pour le convaincre des bienfaits de jouer avec des enfants de son âge et côtoyer d'autres adultes pour

apprendre de nouveaux trucs, tels que colorier, compter, dessiner des lettres ou nommer des animaux. Rien à faire, Yvon exprime son refus de se plier à l'autorité des adultes autres que ses parents par des cris, des pleurs et hurlements, des coups de pied et de tête. Il peut même dire des gros mots. Les parents sont très touchés par ce refus, ils ont commencé à négocier et offrir des gâteries en échange et ont fini par des menaces. Rien à faire, Yvon ne change pas d'attitude. L'école, de son côté, a proposé d'abord des mesures d'intégration progressive, ensuite des mesures plus radicales jusqu'à l'exclusion temporaire des classes ou à des activités sélectionnées. Les parents d'Yvon n'ont pas accepté ces mesures et peu à peu sont d'accord avec le petit. Maintenant, eux non plus n'aiment pas l'école.

La mère de Xavier est déçue et triste. Son fils n'a que 7 ans et il dit qu'il n'aime pas l'école. Quelques crises de temps en temps, quelques batailles avec les copains et son opposition à l'enseignante en classe ou à l'éducatrice en garderie prouvent ses dires. Sa mère dit que tout le monde (le père, la grand-mère) essaie de lui faire comprendre, le conjoint de madame l'encourage avec des récompenses mais rien ne porte fruit. La mère raconte : « Il n'aime juste pas l'école. Il voudrait rester à la maison, travailler avec moi, ...faire ce que mon copain fait. Il préférerait travailler que d'aller étudier. Il n'y a pas grand-chose qu'il aime à l'école. (...) Il n'aime pas rester assis, il n'aime pas recevoir des ordres d'autres adultes. Il est dans une période où il n'aime pas apprendre ni à écrire, ni à lire, ni à compter. Il est dans sa phase qu'il ne veut pas s'habiller le matin pour sortir... Le soir, faire des devoirs et des leçons avec lui, c'est très dur. [...] Il est suivi par un psychologue, c'est vraiment son comportement qui nous inquiète. Pour l'heure, il essaie de gérer ses émotions ».

Antony a commencé peu à peu à avoir une attitude négative face à l'école. Ses parents racontent : « On dirait que de plus en plus, il déteste l'école. Au début ça a été difficile à cause de son hyperactivité. (...) On a commencé à lui dire qu'il faut qu'il aille à l'école, qu'il doit rester tranquille. C'était plus fort que lui, c'était dur de rester concentré et d'écouter le prof. Il a une certaine paresse mentale pour pouvoir se concentrer, ça lui demande trop d'effort. (...) Il s'est fait rejeter, isoler. Il s'est fait dire qu'il n'était pas bon, qu'il était dérangeant. Dans la cour [d'école], il s'est fait insulter : *T'es un rejet*. Il était souvent sorti de la classe ou envoyé derrière un paravent. Il y a eu de la violence. Il a été renvoyé une semaine. Il ne sait pas faire la différence entre se faire agresser et se faire écœurer juste pour agacer. Il a aussi de la difficulté en français. Le français est plus dur à piger pour quelqu'un qui a un déficit

d'attention. On l'encourage à aimer à être bon en français. (...) Ça s'est mal passé au début, le prof n'était pas capable de le supporter parce qu'il dérangeait les autres. (...) Petit, il était un enfant adorable, heureux, gâté. Et l'apprentissage allait bien. (...) À la garderie, un enfant l'a poussé et il est tombé en bas des marches. Le choc aurait pu créer son problème... Il est extrêmement intelligent, a une conversation fluide et un bon vocabulaire. C'est sûr qu'il est un peu immature pour son âge, il ne pense qu'à jouer. Mais, il n'y a pas que ça. Il n'aime pas le côté travail. [...] Si à l'école c'était un peu amusant, mais il n'a pas eu de chance. Dès qu'il y est rentré, il s'est fait mettre à part, dans un coin. Sa première année a mal commencé mais elle a bien terminé, sans Ritalin, avec de l'aide. Ici, on s'est entendu sur la discipline physique avant de passer au Ritalin, pour voir si c'était de la paresse mentale ou de la délinquance. Les médecins règlent le problème à l'école avec de la drogue, ce qui provoque des effets secondaires, ils n'ont pas trouvé le remède miracle ».

L'enfant qui apprend selon son propre rythme

Tous les enfants n'apprennent pas au même rythme et l'école impose un programme standard. Des enfants sont inscrits à la maternelle quelques jours avant d'avoir 5 ans et d'autres quand ils ont 5 ans révolus, de telle façon qu'on peut observer jusqu'à 11 mois de décalage. On peut y ajouter d'autres facteurs tels que la maturation, la stimulation précoce, le milieu socioéconomique, et on comprendra que tous les enfants n'évoluent pas de façon homogène dans le temps. Des parents sont sensibles à cet aspect.

Yerka a un diagnostic de dysphasie émis par l'orthopédagogue. S'agissant d'une enfantalophone, on comprend le désarroi de la mère d'apprendre que sa fille, âgée de 6 ans, doit fréquenter une classe spécialisée, dans un quartier loin du foyer, modifiant ainsi la vie quotidienne de la famille. La mère sait que sa fille éprouve des difficultés de compréhension quand elle lit un texte, cependant, elle pense que ses erreurs d'écriture sont plutôt parce qu'elle va trop vite, sans y réfléchir. Il est vrai qu'elle est la plus jeune, donc un peu bébé et choyée par la famille. De toute évidence, la petite apprend à son rythme. La mère souhaite que l'école respecte ce rythme mais, étant immigrante, elle ne peut faire valoir son point de vue parce que son français est approximatif et parce qu'elle ne connaît pas le système scolaire québécois.

La grand-mère de Robert sait depuis la fin de la maternelle qu'il est lent pour comprendre les leçons, mais elle est convaincue qu'un jour son cerveau va débloquer. Cela l'encourage à faire des efforts pour aider le petit de toute sorte de manières. Aussi exige-t-elle que l'école ait un programme pour lui. Rencontrée après une réunion pour élaborer le plan d'intervention, madame faisait noter : « Robert est un enfant poli. Il n'est pas turbulent. Les professeurs l'aiment bien. [...] C'est difficile de lui faire faire ses devoirs. Dernièrement, il avait des multiples de 12 à apprendre. Ça ne sert à rien, ça ne rentre pas, j'essaie des chansons, des comptines, il ne retient pas, il n'a pas de mémoire. Il me dit : – *Mon cerveau est tellement petit qu'il n'est pas capable de retenir, je retiens juste les souvenirs.* (Je lui ai dit) – Ça va finir par débloquer un moment donné, ce n'est pas parce que tu as le cerveau plus petit que la normale. Tu es normal. C'est parce que tu as plus de difficulté, il faut travailler plus fort ».

Marc est un enfant sociable, normal à tout point de vue, sauf pour apprendre le programme scolaire. Selon la mère, il est lent, plus lent que les autres enfants. Madame pense que l'école ne fait pas ce qu'il faut pour l'aider personnellement. La preuve étant que l'enfant change continuellement de classe (il passe d'une classe régulière à une autre spécialisée, itérativement) et d'école. Les relations entre la mère et l'école ne sont pas toujours harmonieuses, surtout depuis qu'une enseignante aurait dit de son fils qu'*il n'ira nulle part*. La mère, de son côté, paye des ressources privées pour aider son fils.

L'enfant dans un contexte familial d'insécurité

À l'instar des spécialistes et des médias, il faut constater que les transformations familiales entraînent leur lot de situations inattendues pour les protagonistes. Tous sont appelés à vivre des émotions provoquées par l'inconnu que réserve l'avenir. Les adultes peuvent compter sur plus de ressources que les enfants. Par contre, un enfant est à la merci des décisions des parents. Où ira-t-il vivre et avec qui? Quel sera le mode de garde et comment celui-ci sera-t-il négocié?

L'enfant éprouve des problèmes lors des changements importants qu'imposent des périodes de transition insécurisantes, c'est le cas des débuts de garde conjointe qui tarde à s'installer, à installer un rythme dans la tête de l'enfant. Après la séparation ou le divorce des parents, la plupart des adultes cherchent à reconstituer le couple, Les

enfants ne savent pas quelles seront les relations avec la ou le nouveau conjoint. Parfois un nouvel enfant vient au monde et chambarde la fratrie. Dans les cas les plus difficiles, tels que la mortalité d'un des parents, cela impose un changement total de vie, parfois un déménagement de quartier et même le changement de pays. Il est clair que pendant ces périodes, le rendement scolaire de l'enfant se voit affecté, au moins pour un temps.

Une séparation parentale, quelles que soient les conditions de son déroulement, reste un choc traumatique pour tous les protagonistes et en premier lieu pour les enfants. (...) presque tous les enfants apportent un même témoignage : la période des tensions, des non-dits, de rumeurs et d'explosions éventuelles est de beaucoup la plus pénible à vivre.

[...] Moins un être humain est convaincu qu'il a été et qu'il demeure pour ses parents objet de désir privilégié, plus il lui est difficile de croire en sa valeur. (...) Dans une moindre mesure, le divorce entraîne une blessure narcissique en fissurant l'espoir (...) de se retrouver en permanence en harmonie globale avec son milieu familial (...) il n'en demeure pas moins que l'enfant, à ses propres yeux, n'a pas été suffisamment « désirable » pour inciter le couple à demeurer ensemble. Tout événement ultérieur (un conflit autour de la garde ou des reproches par rapport à un manque de soutien financier) ravive cette fragilité vis-à-vis de sa propre valeur.

M. Lemay, 2001

La mère de Noémie pense que la garde conjointe s'est imposée comme la meilleure solution lors de la séparation, cependant, selon elle, son caractère « bébé » est un élément du problème d'apprentissage. Tout se passe comme si l'enfant refusait de vieillir (de caractère) pour mieux s'adapter aux deux contextes de vie parentaux qui sont très différents. Père et mère partagent sa garde, chacun une semaine et des périodes précises aux vacances et aux fêtes de fin d'année. Ils ont deux modes de vie différents, selon deux classes sociales différentes, dans deux quartiers totalement différents, ont des visions opposées de l'éducation, de l'école, de l'autorité et des valeurs. *Comment Noémie peut-elle imaginer son avenir?* Se demande avec raison la mère.

Marisa a commencé à avoir des difficultés en première année, alors qu'elle venait de changer d'école, suite à la séparation de ses parents. Les parents ont été sensibles à cet aspect. La petite a été suivie par une thérapeute au CLSC. Les premières années après la séparation, la garde avait été confiée à la mère, avec droit de visite au père. Par la suite, l'école a fermé et la jeune a dû changer d'école encore une fois. Quelque temps après, les deux parents ont refait chacun leur couple et la mère a eu un nouvel enfant. Le père a demandé une révision du mode de garde et a décidé de s'engager plus activement dans l'éducation de sa fille. Actuellement, Marisa passe une semaine chez sa mère et une autre semaine chez son père, elle commence à créer des liens avec le nouveau bébé et avec la nouvelle conjointe du père. Marisa a fini par doubler son année.

La mère de Fleury attribue les difficultés scolaires de celle-ci aux nombreux changements que la famille a vécus, avec des problèmes de tous ordres. La famille a émigré au Canada alors que les enfants étaient jeunes, les parents ont dû affronter l'isolement, le racisme, le chômage. Selon madame, il est tout à fait normal que les enfants réagissent à tout cela. Le problème est que le temps passe et les effets perdurent chez la petite.

L'enfant qui doit être en même temps *taugh* et non violent

La société québécoise est de plus en plus consciente des problèmes de violence et est à la recherche des meilleurs moyens pour l'éradiquer, sinon, au moins la contrôler. Dans cet ordre d'idées, l'école fait son possible pour souscrire à ce projet, particulièrement avec une politique de : Tolérance zéro à la violence. Malheureusement, cela n'est pas toujours facile. Des parents se trouvent quelque peu coincés entre ce noble souhait et la dure réalité des enfants qui expriment de l'intolérance à la différence ou, plus banalement, se poussent plutôt que de parler, se tiraillent lors des négociations ou règlent leurs problèmes à coups de poing.

Denis, un garçon costaud, a repris son année scolaire à cause de la langue d'enseignement. Il est allophone mais comprend de plus en plus le français, ses progrès dépassent de beaucoup celui de sa mère. Celle-ci a été convoquée à l'école à plusieurs reprises pour les gestes de violence de son fils. Denis aurait donné des coups de poing à Untel, se serait battu pendant la récréation, il aurait même *rentré un copain dans la clôture*. Sur le chemin entre l'école et la maison, il bouscule et pousse

ses copains par terre, lance des boules de neige, enfin, il n'est jamais tranquille. La mère a expliqué de son mieux, parfois avec l'aide d'une traductrice, que son fils réagit à la provocation des garçons de sa classe, lesquels, d'un autre côté, sont ses amis. Ils jouent ensemble, parcourent le même chemin vers l'école, se fréquentent en dehors de l'école pour des activités de loisir. Bien entendu, l'école met en avant sa politique de Tolérance zéro à la violence, ce que la mère approuve, pour punir le garçon. De son côté, elle ne se plaint jamais des coups que son fils reçoit de ses copains. Après avoir demandé des explications à son fils, elle trouve que celui-ci n'était pas toujours coupable ou tout au moins, pas l'unique responsable des bagarres. Elle s'est mise à le surveiller sur le chemin de l'école et dans la cour d'école. Elle est maintenant convaincue que ce mode d'interaction : bousculades, tirailage, coups de poing pour jouer, etc. est habituel, c'est presque la règle dans le voisinage et entre les garçons. Elle donne raison à son fils et comprend que celui-ci riposte pour ne pas perdre son honneur et être une *poule mouillée*, comme on dit.

Les deux garçons plus jeunes de Madame Nathalie seraient hyperactifs. Selon madame, le cadet subirait l'influence de l'aîné pour faire des mauvais coups et se bagarrer continuellement avec les copains. Elle sait pertinemment que les garçons ont des problèmes d'apprentissage et elle croit que l'effet du comportement des garçons en est la cause, car ils sont continuellement exclus de la classe. Auparavant, elle était convoquée à l'école plus souvent qu'autrement, elle avait alors pris la décision de conduire les garçons matin et soir. Cette année, elle se trouve épargnée de cette besogne, d'autant plus que la direction ne communique avec elle que pour les situations sérieuses. Selon la mère des garçons : « Il n'est pas souhaitable mais normal que les garçons se chamaillent. Dany, son plus jeune, se fait tasser, bourrasser par ses frères. À son tour, il est un p'tit tirailleur, pas pour faire mal, juste pour suivre les plus vieux ». Autrement, ses garçons ne sont pas violents, bien qu'ils s'obstinent de temps en temps. Au contraire, ce sont des garçons sociables. À la maison, ils parlent facilement de ce qui se passe à l'école, de la difficulté avec les tests ou avec les consignes en classe. À la maison, ils aiment la musique, ils chantent, ils sont joyeux. Ils font beaucoup de sport et fréquentent beaucoup de monde. C'est possible qu'ils soient un peu jeunes pour leur âge, mais de toute évidence, toujours selon madame : *Ils sont moins violents que les gars du voisinage* (madame réfère aux plaintes logées à la police pour des actes de vandalisme qui ne concernent pas ses garçons).

L'enfant victime

Cette catégorie semble être le côté opposé de la précédente, comme dans une pièce de monnaie, montrant en même temps que la violence existe dans le quartier, autour de l'école et dans l'école. À la suite de la citation en encadré suivront quelques exemples malheureux.

L'intolérance envers l'autre est naturelle chez l'enfant, comme l'instinct de s'emparer de tout ce qui lui plaît. On apprend la tolérance, peu à peu, comme on apprend à contrôler son propre sphincter. Malheureusement, si on parvient assez tôt au contrôle de son propre corps, la tolérance relève de l'éducation permanente des adultes. Dans la vie quotidienne on est continuellement exposé au choc de la différence. On a beau expliquer les doctrines de la différence, on ne s'occupe pas assez de l'intolérance sauvage, parce qu'elle échappe à toute définition et à toute prise critique.

H. Eco, 1998, p. 16.

Laurent était le bouc-émissaire d'une petite gaine. Voici le témoignage de la mère : « Il a parlé tard, a été suivi au Centre de l'ouïe et de la parole. Ensuite, il est rentré à l'école. En 1^{re} année, il était suivi pour son problème d'élocution. En 2^e année, il a vu l'orthophoniste six ou sept fois dans l'année. Son comportement se dégradait. En 4^e, l'école a commencé à l'exclure. Laurent a été suivi par un psychologue pendant quelque temps, [ce professionnelle] a dit que l'enfant devait être vu par un pédopsychiatre. (...) Pendant longtemps, les gens ne le comprenaient pas et se moquaient de lui... À un moment donné, la violence a débouché. Le pédopsychiatre disait que s'il pouvait améliorer son langage, il aurait moins de problèmes. Mais, à l'HDSC on le mis de côté, il était considéré enfant hors norme.

Après son départ (de l'école fréquentée par le garçon), ça a été un (autre) petit gars qui ressemblait beaucoup à Laurent.. Parce qu'il y a *la tête de Turc*, mais il y a aussi les gars qui prennent les autres comme *tête de Turc*, qui tapent sur les autres à tour de bras. L'école intervient mal à ce niveau-là. Parce que c'était toujours la faute à Laurent. [...] Il a changé de classe. Du jour au lendemain, il s'est trouvé exclu du groupe, cela a déclenché des sentiments dévalorisants (il disait) : *Ils ne m'aiment pas*. Disons que ça a été un facteur qui a empiré la situation. En 2^e année, il y avait plein

d'insultes dans la porte chez nous. Les enfants étaient venus déposer dans la boîte à lettres des mots d'insultes. Il était la *tête de Turc* du groupe. J'ai appelé les parents des enfants pour les informer. [...] Il y a une période de l'année où les anniversaires des gars se suivent et c'est la fête de l'un, ensuite de l'autre. Laurent allait les chercher pour jouer, ils étaient partis, invités à la fête d'Untel ou d'Untel. Tous étaient invités, sauf lui. Il trouvait ça dur. Ça veut dire que le parent donne son accord aux invités et qu'il donne aussi son accord à l'exclusion d'un enfant. Les enfants sont forts parce qu'ils ont leurs parents en arrière.

À l'école, l'enfant faisait une erreur, il avait une punition, une deuxième, une troisième... il n'y avait jamais de récompenses. Il copiait des affaires en punition, en plus, il se faisait supprimer les sorties parce qu'il se trouvait en retenue. Ça n'a plus de lien avec la faute. Il ne se rappelait même plus. Il trouvait que ça ne lui rapportait rien de copier la même phrase 10 fois, c'était stupide. Il l'a dit à l'éducatrice. Celle-ci a exigé des excuses. Il s'est excusé, mais elle l'a piégé en lui demandant s'il pensait vraiment qu'elle était stupide. S'il dit non, il ment, s'il dit oui, il va être puni... Son approche n'était pas assez bonne. Quand il était très fâché, il voulait s'exprimer et elle lui disait : *Tu te mets dans un coin, je ne te parlerai que quand tu seras calmé*. Il ne la trouvait pas cohérente et Laurent a une logique sans défaillance. Entre elle et lui, c'était la bagarre...

Les profs l'ont trouvé dur à gérer... une petite fille s'était penchée sur son bureau pour regarder, ses cheveux pendaient. Il a pris les ciseaux et a coupé la couette. Ça lui a passé par la tête et il l'a fait. En classe, ils travaillent à quatre sur un même projet. Sur papier, (le travail en équipe) c'est bien mais si quelqu'un ne navigue pas à la même vitesse, on a un problème. Ce n'est pas un problème de vitesse mais d'attention. Il n'est pas capable de se concentrer sur la page qu'il a à faire, alors, pour lui, le travail d'équipe est très difficile. Il veut tellement intégrer l'équipe, il veut parler tout le temps, trop faire.

Son estime de soi commence à remonter, mais c'est encore fragile. Ça ne prend pas grand-chose pour dégringoler. L'autre jour, il a fait une crise : – *Je ne suis bon à rien, je ne suis pas capable de rien faire*. Il nous a fallu une heure pour savoir qu'il était allé dire à une fille : – *Il faut que tu le dises avant de sortir*. (Suite à ça) Il s'est fait agacer par les autres garçons : – *T'es amoureux*. Ça a été le drame de sa vie, ça a fini par une bagarre. Son problème principal c'est de se mêler des affaires qui ne le

regardent pas... il manque de tact. Il a beaucoup d'accidents. C'est dur de se faire écouter, à cause de son attention. Sa concentration est réduite, mais il peut rester trois heures sur des bandes dessinées. C'est un lève-tôt. Il a un réveille-matin pour qu'il reste couché... Il n'a pas conscience du temps, 5 minutes c'est comme trois heures. »

Mégan est une petite fille qui paraît plus grande que son âge, ayant hérité du physique du père et accumulé du surpoids. Sa différence attirait des gestes répréhensibles des garçons de sa classe, ceux de la garderie et dans la cour d'école, tels que moqueries, harcèlement et rejet. Elle se faisait dire des choses. Selon sa mère :

« Un soir, en revenant de l'école, trois garçons ont barré son chemin dans la ruelle, ils lui ont crié des choses sexuelles. [...] Elle a appris à se défendre, surtout si on lui pince les seins, même si après elle a un billet. »

À la maison, l'enfant était considérée fragile de santé et s'absentait souvent de l'école. Elle menait une vie passive dans la crainte de maladies ou de crises précipitant la famille à l'Urgence de l'hôpital au milieu de la nuit. Étant donné son apparence physique, on se serait attendu à plus de participation aux sports. En fait, les parents ont pris du temps à voir le problème, attribuant les difficultés scolaires aux changements d'école et aux relations difficiles dans la parenté, ainsi qu'avec l'enseignante. La mère avait tendance à adoucir les émotions de l'enfant en lui permettant des écarts alimentaires. La précarité économique, bien qu'elle soit réelle, renforçait la perception d'être victime. Quand la mère a admis le problème, elle a décidé de réaliser de véritables changements afin de sortir sa fille de sa condition de victime, de la responsabiliser pour le sport, dans le choix d'une bonne nourriture et l'entretien des liens d'amitié.

Georges est un grand garçon de 12 ans, maigrichon mais fort, avec de nombreux copains et amis, et élevé dans le respect des autres, surtout des filles. Avant l'Halloween, soudainement, il a commencé à se renfermer; si sa mère lui posait des questions sur son comportement, il devenait agressif sans donner de réponses. Il était évident qu'il avait peur, mais il ne disait pas de qui ni pourquoi. Son comportement à l'école s'était détérioré, il se sentait de plus en plus *minable, bon à rien* et parlait de suicide. En réalité, les problèmes avaient commencé quelques mois auparavant, avec une histoire de vengeance par personne interposée.

En résumé, des adolescentes ont posé des actes de violence qui ont augmenté en intensité au fur et à mesure que le temps passait et que Georges gardait le silence. Jusqu'à ce qu'un enseignant de l'école intervienne. Les filles l'attendaient après l'école pour lui faire du trouble. Elles étaient déjà allées chacune leur tour le chercher à la maison, avaient écrit des insultes dans la porte d'entrée. Les parents s'en sont rendu compte, mais ne savaient pas qui était l'auteur et n'ont pas porté plainte. Les filles surveillaient Georges continuellement. Elles menaçaient de lui brûler les cheveux avec un briquet et de lui arracher les poils avec une pince. Elles lui extorquaient de l'argent des commissions qu'il faisait et lui prenaient sa tuque ou son manteau en hiver. Elles partaient avec son sac d'école. Le *taxage* et l'intimidation ont dégénéré en violence physique. Un soir, après l'école, elles ont battu Georges par terre, l'ont obligé à enlever ses jeans et lui ont donné des coups de pied dans les parties génitales. Un autre garçon a subi les mêmes violences mais à un degré moindre.

L'enfant incompris

Le droit d'être parent parfois est dépassé par le devoir d'être parent. Devoir soudainement rappeler à l'ordre lorsque notre enfant bouge beaucoup, beaucoup plus que tout garçon énergique. Pourtant, le parent s'obstine à le voir plutôt incompris, comme si ce regard pouvait médiatiser son impulsivité, le protéger du danger, augmenter son entregent. Voir les exemples après la citation en encadré.

Le déficit d'attention avec hyperactivité (DAH) apparaît tôt (vers 2 ou 3 ans), mais il est souvent diagnostiqué beaucoup plus tard lorsque l'enfant commence l'école. Quoique les parents constatent une agitation et une impulsivité excessive chez l'enfant, il est difficile pour eux de penser qu'il y a anomalie s'ils n'ont pas l'occasion d'observer leur enfant avec d'autres enfants du même âge.

[...] principales manifestations : inattention, impulsivité et hyperactivité (DSM-IV, APA, 1994), l'inattention se manifeste par une difficulté à maintenir sa vigilance ou à soutenir son attention sélective ainsi que par une grande susceptibilité à la distraction. (...) On observe chez les enfants DAH une difficulté (persistante et dans diverses situations) à maintenir leur attention pour compléter un jeu ou une tâche. L'impulsivité est une tendance à agir avant de penser (l'enfant a de la

difficulté à attendre son tour, fait intrusion dans les activités des autres, répond à une question sans réfléchir, change fréquemment d'activité. Se lance dans des actions sans se soucier du danger). (...) Ces enfants éprouvent de la difficulté à rester en place, ils ont tendance à bouger continuellement les mains et les pieds.

P. Charlesbois, 2002, p. 71-72.

La mère de Rita admet que sa fille a des problèmes d'apprentissage surtout en français et en maths, et cela depuis la maternelle. La jeune a doublé une année. Pour la mère, sa fille est distraite, occupée par des problèmes de pré-adolescence, influençable par les amies, sensible aux relations. Elle est peu motivée aux devoirs d'école mais, toujours selon la mère, une partie des problèmes sont provoqués ou exacerbés par l'école : mauvais encadrement soit parce qu'il y a trop d'élèves ou l'enseignante n'est pas assez sévère, soit à cause des mauvaises relations ou méthodes d'enseignement. Elle ajoute que sa propre maladie et ses conditions de vie n'aident pas non plus. Dans cette lecture, le diagnostic du médecin est disqualifié au profit de la personnalité de l'enfant.

Mario et son frère auraient des diagnostics d'hyperactivité. Une spécialiste scolaire pense que la famille a des limites et est dépassée par le problème, elle se demande même s'il n'y aurait pas une déficience de type organique qui expliquerait l'importance des problèmes de comportement des garçons. En effet, Mario serait violent avec ses pairs, il répond avec des coups lorsqu'il éprouve une frustration. En plus, il manque d'organisation et de persévérance pour les activités qui ne sont pas à son goût. L'intervenant du CLSC, de son côté, pense que les parents n'encadrent pas l'enfant convenablement. Pour les parents, les deux enfants sont hyperactifs, cela va de soi, le médecin l'a dit. Sauf que, pour le cas de Mario, ils trouvent plus importantes les relations de rivalité de l'aîné. Celui-ci envahit la bulle où l'enfant aime se renfermer, interfère dans ses jeux et le provoque continuellement. Il est vrai que l'enfant a de la difficulté à interagir avec plusieurs enfants, ça va mieux avec un copain à la fois. Il a besoin que son copain comprenne son rythme de jeu, sinon, il préfère jouer seul. De toute façon son adaptation à de nouveaux lieux, nouvelles personnes ou activités est toujours difficile, comme si l'enfant devait subir un test d'acceptation. À l'école, Mario semble perçu comme étant un enfant capricieux, avec des comportements excessifs et peu enclin à écouter l'enseignante. Malgré cette lecture peu reluisante, l'enfant aime l'école, ce qui est un mystère pour les parents. Contre toute attente, ses résultats scolaires sont bons. En plus, il aime la lecture. À

la maison, les parents semblent mettre à l'essai différentes formes d'encadrement entrecoupées de moments de laisser-faire, de moments permissifs et d'autres où les interdits sont de mise, comme s'ils étaient encore à la recherche de repères pour le comprendre.

Conclusion

Le bref tour d'horizon sur le regard des parents concernant les difficultés ou troubles de l'enfant montre que leur vision est assez juste, même si elle ne correspond pas tout à fait aux catégories des experts scolaires ou socio-sanitaires. On peut dire qu'elle est complémentaire de celle des experts (présentée à l'occasion en encadré dans le texte).

D'abord, les parents mettent l'accent sur la forme et les modalités de l'annonciation des difficultés par l'école, sur l'information et les explications fournies comme faisant partie du problème lui-même. Dans le cas de nouvelles situations ou handicaps, les parents devront faire des efforts pour bien accepter le problème. Généralement, ils chercheront à faire des liens entre leurs pratiques et la situation de l'enfant à l'école. Ils souhaiteront plus de soutien en cas de doutes ou d'un diagnostic difficile à cerner, plus d'information sur la mobilisation des ressources.

Dans la présentation des catégories maison, on observe que les parents connaissent parfois les difficultés de l'enfant qu'ils inscrivent à la maternelle, parfois ils les expriment en termes de maturité de celui-ci. Mais, dans la plupart des cas, ils s'attendent à un heureux commencement de la scolarité et à beaucoup d'aide à l'enfant pour son adaptation dans ce nouveau milieu, précisément parce que l'école est vue comme un lieu d'initiation au savoir. Les parents pensent ou s'attendent à ce que les professionnels qui y travaillent sachent comment aider l'enfant à dépasser les difficultés et les croient capables de mieux faire qu'eux, au moins dans certains domaines.

Cependant, si les difficultés sont plus sérieuses et énoncées comme telles avec autorité, le choc est fort pour les parents. On peut même parler d'une blessure à leur amour-propre, d'une remise en question de leurs capacités parentales et d'un rappel douloureux, dans bien des cas, des expériences négatives du passé scolaire. Cette blessure ne semble pas dépassée lors des entretiens. La difficulté de l'enfant, le

handicap ou la maladie sont perçus comme un mauvais coup de chance. Plusieurs mères ont essuyé des larmes et des pères se sont montrés préoccupés pour l'avenir de l'enfant.

Une fois le problème accepté, au moins rationnellement, les parents souhaitent du soutien sous la forme de conseils, de discussions et de validations de différentes opinions. Leur propre opinion sera peut-être encore teintée de relativisme et de nuances s'éloignant de la notion de pathologie (sauf pour ceux qui attendent la solution des médicaments ou ont une vision globale de la santé). Ce regard subjectif semble stratégique, il prédispose les parents à avoir des attentes positives à l'égard de l'enfant, où à recadrer certains symptômes comme pour trouver un point d'appui afin de le propulser en avant, l'encourager à persévérer dans l'effort. Finalement, les parents espèrent beaucoup du développement physique de l'enfant. En attendant, ils souhaitent que l'école soit tolérante aux gestes gauches. Le temps pourrait aplanir les écueils à l'apprentissage des habiletés.

Il est possible de dégager, dans la plupart des catégories maison présentées, un effort pour présenter l'enfant comme un enfant normal, malgré ses difficultés et au-delà des mesures de soutien. Pourtant, les parents insistent sur la relation enseignant – enfant – parent. Autrement dit, si le parent sait que l'enfant est aimé par son enseignant, il sait que la moitié du chemin est faite, car il peut compter sur son engagement et son intérêt à aider l'enfant, qu'il ne le laissera pas tomber. Sinon, mieux vaut changer d'enseignant et même d'école.

Chapitre III

Responsabilité et sollicitude des parents

RESPONSABILITÉ

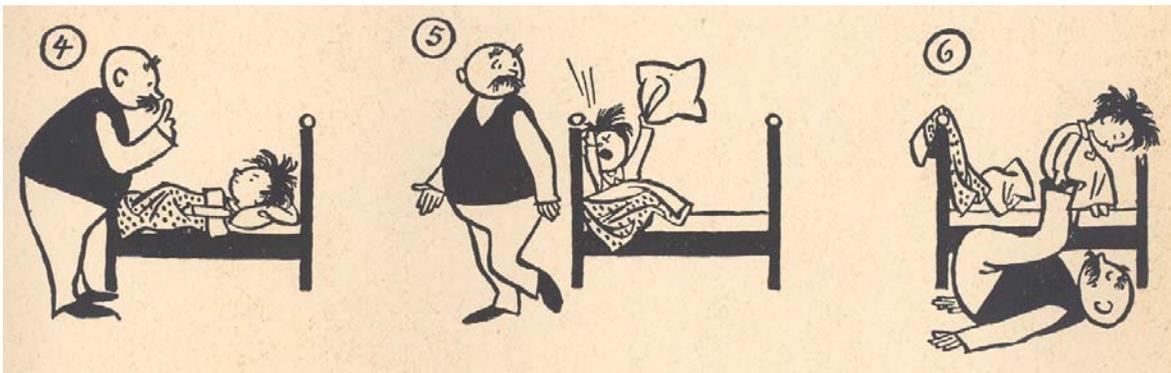
Obligation ou nécessité morale, intellectuelle, de réparer une faute, de remplir un devoir, un engagement. *Par ext.* : Le fait, pour certains actes, d'entraîner – suivant certains critères moraux, sociaux – des conséquences pour leur auteur; le fait d'accepter de supporter ces conséquences.

Le Petit Robert

SOLLICITUDE

L'éthique de la sollicitude loge dans la vulnérabilité et la fragilité des êtres un appel à l'aide ou à la bienveillance, auquel tout sujet humain se doit de répondre.

M. Métayer, 2001, 26.



Le présent chapitre décrit les pratiques parentales envers les enfants. Étant donné leur âge, ceux-ci sont en situation de dépendance des adultes. Aussi les parents doivent-ils voir à leur entretien en tant qu'êtres vivants, par le travail des soins dans la vie quotidienne, par l'apprentissage des codes, des conventions et mille et une choses qui feront du petit un individu capable de participer au social. En arrière-plan, il sera possible de reconnaître la notion de responsabilité en tant que fil conducteur, autant pour les mères que pour les pères, préoccupés tous les deux, par le développement de l'enfant.

Cependant, étant donné la présence d'un nombre plus élevé de mères que de pères aux entrevues, il est possible de parler d'un biais favorable aux pratiques des mères. À travers les techniques, les soins se présentent imprégnés d'amour et de bienveillance. Les pères, lorsqu'ils y participent, apportent non pas uniquement l'argent pour combler les différents besoins de la maisonnée, mais également une vision qui complète celle des mères. Petits de l'homme, les enfants sont tributaires des bons coups et des maladresses des parents qui ont souvent à inventer des réponses à des problèmes qui les dépassent, engagés qu'ils sont dans une sorte de promesse implicite d'assurer leur sécurité et protection, dans une sorte de don de soi.

Dans cette perspective, il sera possible d'apprendre comment les parents s'y prennent pour apprendre à l'enfant son métier d'élève, alors qu'il ne semble pas tout à fait prêt à épouser les contours du moule fourni par l'école. D'un autre côté, on apprendra également comment l'école imprègne la vie de famille.

Pratiques parentales quotidiennes

Les exigences scolaires déterminent la vie familiale dans le quotidien. Pour les parents, la vraie école commence en première année, alors que la maternelle, pour enfants de 4 et 5 ans, semble encore prolonger la vie en garderie et, celle-ci, la vie dans la maisonnée. La mère de Noémie dira : « Avec l'entrée en première année... C'est sûr que c'est un changement dans leur vie. À partir de 6 ans, la vraie vie commence. Les devoirs sont plus longs, mais ils se sentent grands aussi ».

Pour la famille de l'écolier, la vie quotidienne suit un rythme soutenu de dimanche soir jusqu'à vendredi après l'école. La fin de semaine commence le vendredi soir : pas de devoirs ni leçons à superviser, pas d'exigences pour le lendemain ou à peine. Si les enfants n'ont pas d'activités organisées en dehors de la maison, le samedi et le dimanche, tout le monde peut rester au lit un peu plus longtemps, sauf les lève-tôt qui ne changent pas d'horloge interne, mais qui ont la permission d'ouvrir la télé sans culpabilité. Le dimanche, c'est le jour de visite à la parenté, d'activités spéciales de loisir ou le retour au foyer pour ceux qui sont partis chez l'autre parent (soit en garde partagée ou en visite de fin de semaine). Madame Nathalie qui reçoit les enfants de son conjoint, a opté pour louer une vidéo le dimanche soir et organiser le visionnement d'un film en famille, avec des croustilles et boissons gazeuses *comme au cinéma*, afin

de préparer ses deux enfants à la rentrée du lundi matin. Chose certaine, tous, absolument tous les enfants iront au lit plus tôt que la veille.

Aussi, le réveil, les repas, les devoirs et leçons, les jeux sur l'ordi ou à l'extérieur, le bain ou la douche et le dodo sont entièrement déterminés par l'entrée, la sortie des classes et les attentes de l'école. Les parents différencient la vie quotidienne pendant les semaines d'école de la semaine de relâche, le temps ordinaire du temps de la période fêtes de fin d'année, et les fins de semaine des grandes vacances.

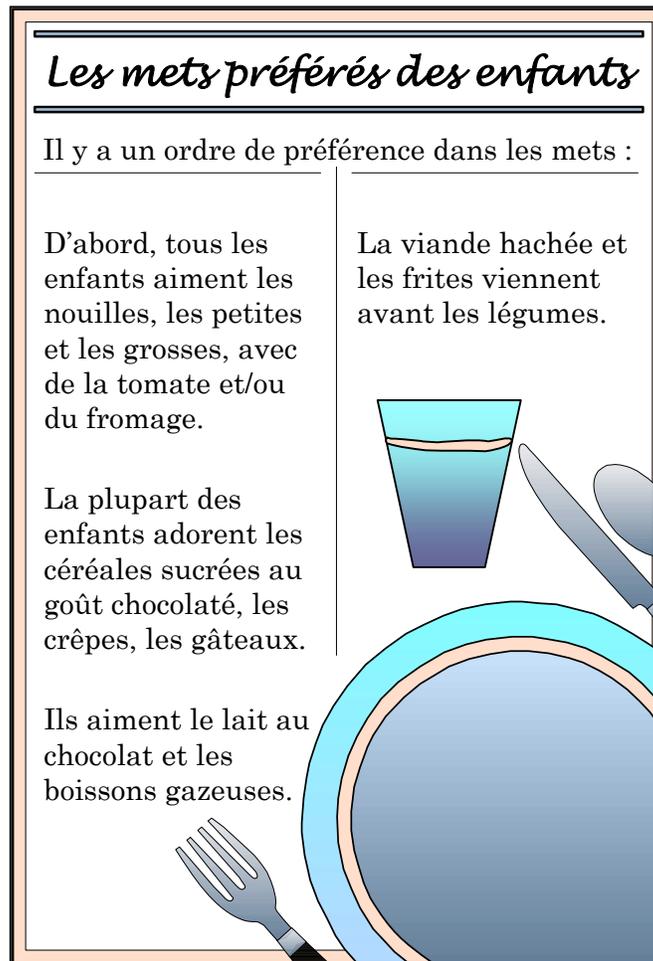
Les soins de base pour entretenir la vie et pour bien les aimer

Les soins de base de l'enfant, son entretien en tant qu'être vivant en croissance, le développement ou la stimulation de son intelligence, son épanouissement social et affectif se passent comme pour tout autre enfant. Les parents veillent au bien-être de l'enfant, pourvoient les vêtements, les jouets, les livres et enseignent des valeurs, ce, en accord avec la culture. Sauf que certaines consignes doivent parfois être répétées 10 ou 20 fois.

Les repas

Tous les parents, surtout les mamans, ont comme première préoccupation de bien nourrir l'enfant, fussent-ils les forcer à avaler un peu de lait ou de jus le matin, quelques bouchées de viande et de légumes le soir si l'enfant n'a pas beaucoup d'appétit. Les parents font attention à la boîte à lunch et surveillent s'ils ont bien mangé le midi (selon les restes dans la boîte à lunch et le compte rendu de l'enfant). En règle générale, les enfants mangent avec appétit, sauf quelques-uns le matin au petit-déjeuner et ceux qui subissent les effets secondaires de certains médicaments. Une petite avec quelques kilos en trop doit, pour sa part, se restreindre à un régime alimentaire santé, c'est-à-dire manger plus de légumes et de fruits, moins de gâteaux et de sucreries, même *si tout le monde a la dent sucrée à la maison*.

Les enfants ont des mets préférés, ne sont pas très enclins à l'expérimentation ni aux mélanges. Les parents les plus *granola* les initient au pain brun, au gruau et autres céréales nature, aux fruits, légumes et noix. Voici ce que les enfants aiment par ordre décroissant, selon les parents rencontrés :



Source : Entrevues avec les parents dont l'enfant a un P.I.
Vieux-Limoilou, 2004.

La plupart des enfants prennent le repas du soir entre 4 h 30 et 5 h 30, sauf quelques familles immigrantes qui ont conservé l'heure du repas à la tombée du jour, tout en privilégiant le rituel de manger ensemble, avec papa après sa journée de travail. Si l'enfant mange tôt et fait du sport le soir ou sort jouer avec ses amis, il mange une petite collation en rentrant à la maison.

Selon les parents, le temps des repas est une occasion pour échanger et éduquer les enfants aux règles de bienséance. Généralement, l'enfant participe bien aux conversations. Dans le cas contraire, cela devient un indice sur la qualité de la journée à l'école. Seulement quelques parents acceptent que l'enfant mange en regardant une émission à la télé et parfois, c'est pour acheter la paix, le récompenser ou souligner un événement spécial. Si l'enfant a de la difficulté à se concentrer sur ce

qu'il mange ou s'il n'a pas d'appétit, les parents essaient de créer un climat calme, de fixer un horaire, de l'intéresser à son assiette et de négocier le temps à passer à table. Avec un certain nombre d'enfants, cela devient une tâche laborieuse, surtout si les parents doivent l'encourager à manger, à rester assis dans la bonne position, à utiliser les ustensiles et à se garder propre.

Certains enfants préfèrent la compagnie des copains pendant les repas, aussi demandent-ils de manger à la garderie le midi, alors qu'ils pourraient rentrer à la maison, de prendre le petit-déjeuner à La bouchée généreuse (restaurant de l'organisme communautaire d'une des paroisses, sis en face d'une des écoles) et non à la maison. Les parents comprennent cela et l'acceptent afin d'encourager les amitiés. La majorité des parents acceptent de garder un ami pour partager le repas ou l'invitent à manger la fin de semaine. Dans ces cas, les parents de l'ami doivent être d'accord. Les parents s'attendent à un échange réciproque sur ce point.

Les vêtements et les soins du corps

Plus l'enfant grandit, plus il fait attention à ses vêtements. Les mamans non seulement entretiennent le linge propre et en bonnes conditions, en plus, elles tiennent compte des goûts de l'enfant, de ses préférences en termes de couleurs et de style, non sans imposer quelques limites selon l'âge. Ainsi, elles admettent que les filles suivent la mode mais n'acceptent pas les gilets bedaine, encore moins les percing ou les tatous. Le maquillage subtil semble de mise, après les exigences des règles élémentaires d'hygiène. Les garçons ont tendance à sélectionner des vêtements confortables mais également des marques commerciales.

Les parents veillent à la propreté du corps, des cheveux, surveillent l'apparition de poux, non pas uniquement dans un souci d'hygiène mais d'esthétique. Ils souhaitent que l'enfant paraisse bien, *qu'ils soient fiers d'eux*, dans l'espoir de favoriser les liens sociaux. Tout se fait dans le respect des normes culturelles. Les filles peuvent s'inspirer des revues d'adolescents mais le modèle de Spices Girls, les barrettes trop voyantes et le maquillage sont limités aux fêtes et aux sorties de fin de semaine. Elles peuvent parfois expérimenter les mèches de couleur. La maman de Noémie spécifie : « Je suis d'accord avec des reflets blonds mais pas d'accord avec des mèches vertes. Elle aurait aimé ça avoir le nombril percé. Je lui ai dit : – *Écoute ma belle, il va y avoir un grand délai (avant que tu le fasses)*. Ce sont des décisions d'adulte

que tu vas peut-être prendre plus tard. Je ne me fais pas trop chialer parce que ma limite est toujours un peu plus grande par rapport à ces affaires-là. Si moi je ne veux pas, elle se dit : – Il n'y a rien à faire ».

Les soins d'hygiène seront précisés à l'approche des règles. Tout commence par le respect de l'intimité de la jeune, l'observation des changements : la transpiration, la nouvelle odeur, la peau du visage... tout cela incite à penser à mille et un détails. Être disponible aux questions sur le fait de grandir, de voir son corps changer, être encore petite et grande fille en même temps, c'est un peu mêlant et demande aux mamans plus de tact.

Dans tous les foyers les jouets et les jeux sont présents à profusion. Les plus populaires, les jeux vidéo, nécessitent plus de limites de temps que les collections de cartes de hockey. Certains enfants atteints d'un déficit de l'attention peuvent passer des heures avec un jeu sur l'ordinateur, d'autres enfants (par exemple ceux dit atteints du syndrome d'Asperger) s'isolent et jouent seuls trop longtemps, alors les parents doivent mettre sur pied toutes sortes de stratégies pour les encourager à jouer à autre chose, avec d'autres enfants ou simplement à aller dehors.

Quelques petites filles jouent avec des poupées. Elles inventent des scénarios de mode, d'enseignement dans une classe, d'activités en garderie ou avec un éducateur. Si les petites ont un flirt en tête, elles font intervenir Kent dans les jeux de Barbie. Les garçons mais surtout les filles aiment inviter des copains à la maison et les garder à coucher. Les parents acceptent les fins de semaine mais à certaines conditions. En fait, les parents encouragent énormément la sociabilité de leur enfant, surtout si celui-ci tend à s'isoler, à mal décoder les règles de politesse, d'échange et de camaraderie.

Dans les soins aux enfants, la seule ombre au tableau est la limite imposée par un budget restreint, surtout si l'enfant réside uniquement avec la mère et que celle-ci reçoit une pension de revenu garanti.

Conventions de savoir-vivre

Tous les parents cherchent à inculquer de *belles valeurs* aux enfants, cela malgré le diagnostic du médecin (impliquant une origine physique du comportement) et

surtout dans les cas de manques d'*habiletés sociales*. En accord avec les attentes de l'école, les parents prônent l'autonomie et la responsabilité : *Tu dois vouloir (bien faire), toi aussi. Tu dois t'impliquer*. Si l'enfant est moins motivé à la chose scolaire, ils vont lui parler d'avenir, de préparation à un métier pour gagner plus tard son argent, pour cela, ils l'encouragent à faire des efforts : *Il faut aller à l'école, même si on voudrait faire autre chose*.

Les parents valorisent le respect, la patience, la tolérance, la politesse. Aussi prennent-ils au sérieux tout billet de l'école les informant des comportements inconvenants. Lorsque l'enfant est confronté à des difficultés d'apprentissage et de comportement, respecter la nature de l'enfant devient difficile pour les parents. D'un côté, il faut suivre certaines directives pour lui apprendre des normes ou la persévérance sur une tâche; d'un autre côté, l'enfant semble avoir un rythme plus lent, comme s'il se développait selon un schéma cognitif et corporel différent. Parfois le parent se rend compte que les bêtises que fait l'enfant sont en dehors de sa volonté, que l'enfant se sent dépassé lui-même par son comportement excessif ou inattendu, par exemple quand il semble partir dans la lune ou qu'il crie, se fâche et pleure avec intensité.

Certains parents prennent des moyens pour développer la spiritualité de l'enfant, soit en fréquentant une église, en pratiquant les préceptes religieux, soit en fréquentant les grands-parents pratiquants. Dans tous ces cas, les valeurs sont attachées aux croyances religieuses et la première communion ou la confirmation sont des événements pleins de sens . Indépendamment des pratiques religieuses, les parents font attention à enseigner aux enfants les notions de bien et de mal, à écouter la petite voix intérieure. Tout cela semble demander du temps, surtout si cet apprentissage est associé aux émotions.

Surveillance et discipline

Les parents dont les enfants ont des problèmes de comportement, associés ou non à des difficultés d'apprentissage, mettent l'accent sur la discipline, l'ordre et les consignes, sauf si l'enfant a tendance à s'isoler, à être dans la lune, à ne pas déranger et à ne pas être là. Les parents pensent que ce type d'enfant a besoin d'autres stratégies et sont prêts à les essayer. En effet, les parents sont préoccupés par les

enfants aux comportements extrêmes : celui qui bouge trop, un vrai *bougeon*, celui qui s'efface, qui n'interagit pas.

Avec l'enfant dit hyperactif, un peu dispersé, incapable de se centrer sur la tâche (donc, toujours en retard) ou avec un comportement plus jeune que son âge, centré sur le jeu et non sur le travail scolaire, le parent doit faire attention dès le matin au réveil. Parfois l'enfant a tendance à se lever trop tôt et à vouloir commencer sa journée avant tout le monde, parfois il veut faire trois choses en même temps, sans en accomplir aucune. Dans tous ces cas, un des parents ou les deux doivent pratiquement le suivre pas à pas, en contrôlant ses mouvements et lui rappelant que l'heure avance. La mère de Zachary raconte : « Zachary n'a pas d'heure : il peut se lever à 5 h, 6 h ou 7 h. S'il se lève très tôt, personne ne dort plus. On n'est plus capable de le coucher. Ça lui prend une activité. Pensez-vous qu'à 5 h du matin j'ai envie de faire une activité? Non. Je peux le concentrer sur les bonhommes à la télé. J'ai le câble. En plus, il faut que maman soit à ses côtés ».

Madame B., la mère de Laurent, a décidé d'acheter un réveille-matin pour qu'il sonne à 5 h et a défendu à son fils de le remonter. Son enfant n'a pas la permission de se lever avant que le réveille-matin sonne.

Tous ces enfants qui se lèvent si tôt ont pourtant de la difficulté à être prêts pour partir à l'école. Les parents disent répéter un ordre entre 5 et 10 fois... jusqu'à intervenir directement pour aider l'enfant à s'habiller, fermer la TV, le faire manger un peu, surveiller le sac d'école et voir si le matériel scolaire y est, ôter les jouets, les revues, les brosses à cheveux. Finalement, il faut carrément pousser l'enfant dehors ou le prendre par la main et partir, si le parent l'accompagne à l'école.

Certains enfants ont tendance à jouer aux jeux vidéo ou à regarder la TV pendant des heures, sans bouger ni montrer des signes de fatigue, au détriment d'autres activités. Dans ces cas, les parents sont obligés de négocier des horaires fermés, une durée maximale et choisir des émissions en accord avec leur âge. Parfois des échanges s'imposent : *Si tu arrêtes maintenant tu pourras faire ceci ou cela*. Des menaces : *Si tu n'arrêtes pas, tu n'auras pas ceci ou cela*. Parfois, des contrats et des punitions s'imposent.

Certains enfants ont besoin de suivre un ordre préétabli d'activités, comme dans un rituel codé à outrance. Tout changement ou improvisation nécessite deux ou trois avertissements à l'avance, ainsi, si c'est l'heure de regarder une émission à la télé, il est très difficile de faire changer l'enfant d'idée, même pour une autre activité intéressante ou pour aller à un rendez-vous important. Cela peut provoquer de véritables crises de colère, comme si l'enfant se sentait perdu dans la temporalité.

Les enfants qui ont tendance à passer rapidement aux poings pour revendiquer des droits, se défendre des attaques d'autres enfants, se protéger ou protéger leurs biens sont l'objet de plaintes. À l'école, la règle est Tolérance zéro à la violence. Si un enfant la transgresse, il est sévèrement blâmé. Si l'enfant arrive à la maison précédé d'une plainte de comportement violent ou accompagné d'un message dans ce sens, le parent cherche à comprendre ce qui s'est passé et lui demande de s'expliquer. Si cette situation arrive fréquemment, le parent subit les plaintes en partie comme une incompréhension de la part de l'école. Il connaît son enfant et ses problèmes, il l'a vu également en interaction avec d'autres enfants. Parfois, il sait que l'enfant ne décode pas correctement les gestes sociaux, il peut pousser pour établir un contact, confondre les jeux ou frapper pour agacer ou pour de vrai mais, dans tous les cas, le parent se trouve un peu dépassé. Parfois, il pense que son enfant est en réalité la victime et non pas uniquement l'agresseur, surtout si après une explication, il le voit pris dans une escalade. Dans ce cas, le parent est soucieux de montrer à l'enfant la justice, de faire attention à ne pas devenir bouc émissaire et, autant que possible, de rétablir les responsabilités dans les interactions. Cependant, un enfant qui a une certaine réputation se voit attribuer tous les blâmes, au grand dam des parents. La mère de Denis raconte : « Denis et un enfant costaud, fort physiquement et en forme. Un jour, il est arrivé amoché. Je suis allée à l'école pour m'informer sur ce qui s'était réellement passé, car il disait tout le temps : *C'est un accident*. Finalement, il m'a dit qu'il devait se défendre, (attitude) à l'encontre de l'opinion de la directrice qui leur défend de se battre, sinon, les garçons lui criaient des noms pas gentils. Selon l'école, mon garçon avait la réputation d'être un violent. Un jour, au début de l'année, mon garçon se tenait près de la clôture, un autre garçon lui a sauté dessus, il s'est dégagé le corps et, ce faisant, la tête du garçon a cogné la clôture. Le garçon a été conduit à l'hôpital en prévention. L'école a dit que mon garçon avait *rentré la tête de l'autre garçon dans la clôture*. Ce n'est pas vrai, j'étais là ».

La demande d'explications des comportements violents obéit au souhait d'être juste avec l'enfant et de ne pas augmenter sa détresse en le punissant deux fois, à l'école et à la maison. Si l'enfant éprouve un sentiment d'injustice, sa démotivation scolaire accroît d'un cran. Ce plaidoyer de justesse dans les punitions pour comportements violents ne cherche pas à occulter les problèmes d'intimidation, de taxage et d'agressions de toutes sortes. Or, les enfants différents, un peu gros, pas à la mode, issus des groupes ethniques minoritaires, etc., semblent être des victimes désignées. Voici des témoignages éloquentes :

DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

- « Les enfants avaient l'habitude d'emprunter une ruelle pour rentrer à la maison. Un garçon de sa classe et deux autres copains ont pris dans une poubelle des objets en verre et les ont lancés à mes deux enfants, en leur criant des noms. »
- « Un garçon a pincé les seins de la fille. »
- « Dans la cour, les enfants lui crient des noms pas gentils : crotte, caca , ou bien : crevette, p'tit cul (à un garçon petit de taille), gros porc (si l'enfant est gros). »
- « Des jeunes lui exigeaient des 2 \$ et des 3 \$ à chaque fois. On l'envoyait faire une commission chez le dépanneur, il revenait les mains vides et sans l'argent. »
- « Des jeunes l'attendaient à la sortie de la maison. Ma fille a vu comment ils lui ont pris son manteau et sa tuque (il n'avait pas d'argent sur lui). Il faisait moins 20 dehors. »
- « Ils ont menacé de le brûler avec un allume-cigarette. »
- « Trois garçons ont barré le chemin de la ruelle à ma fille et lui ont dit des mots obscènes. Elle a changé de chemin pour rentrer de l'école. »

- « Il se fait tapocher dans la cour de l'école. Personne n'a rien vu (personne n'est intervenu). »

- « Les jeunes du quartier sont violents. Ils se bourrassent en dehors de l'école, se tamponnent, font de bouffonneries. Parfois un parent intervient ou un voisin appelle la police. »

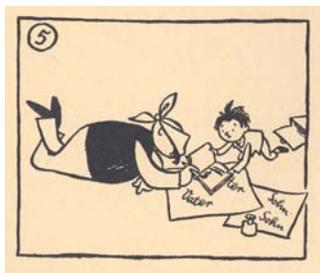
- « Des jeunes l'ont agressé physiquement pendant un certain temps. Trois jeunes ont obligé le garçon à se coucher par terre et l'ont roué de coups de pied, le blessant avec les talons des bottes. À une des occasions, l'agression peut être qualifiée de sexuelle. Il (le garçon) n'a rien dit et a commencé à déprimer. »

Source : Entrevues avec les parents dont l'enfant a un P.I., Vieux-Limoilou, 2004.

Bien entendu, les jeunes ne sont pas des anges. Il arrive que quelqu'un accuse un camarade de classe sans raison et déclenche l'intervention des adultes. Noémie a rapporté qu'un petit garçon l'attendait dans la ruelle et voulait qu'elle baisse sa culotte. Après des explications en long et en large, la vérité était que les deux enfants s'étaient tirailés jusqu'à ce que le garçon menace la petite fille de lui baisser les culottes si elle continuait à le déranger.

Les enfants ont l'imagination fertile et peuvent confondre la réalité et la fiction. Après avoir visionné un drame policier à la TV, un enfant a raconté en classe que, la veille, une femme avait été poignardée chez lui et que la police était venue. Un autre petit garçon raconte à sa mère des histoires bizarres qui arriveraient entre l'école et la maison. Après le passage des bénévoles pour inciter les enfants à écrire des lettres confidentielles pour confier leurs inquiétudes et secrets, Félix a décidé d'écrire quelques lettres signées de noms différents, en racontant des histoires d'horreur en termes de négligence, abus physique et détresses de tous ordres. Bien entendu, les bénévoles ont répondu aux lettres de leur mieux, jusqu'à ce que le pot aux roses soit découvert.

Pratiques parentales d'aide aux devoirs et stratégies de soutien à l'apprentissage scolaire



Tous les parents rencontrés ont bien compris leur métier de parent. Si, de façon générale les parents organisent la vie familiale en fonction des attentes de l'école, ceux dont l'enfant a des problèmes d'apprentissage ou de comportement essaient de l'organiser selon les demandes spéciales de l'enseignant, les conseils des professionnels ou selon les objectifs du plan d'intervention de l'école.

Selon l'organisation parentale, le nombre d'enfants d'âge scolaire et les ressources disponibles, les parents s'attaquent aux problèmes pointés par l'école de différentes façons. Ici, le langage guerrier est de mise. En effet, il s'agit de faire front aux difficultés de l'enfant, de penser à des stratégies et tactiques efficaces pour avoir des résultats, de chercher des alliés, d'organiser le quotidien par plages horaires, de chercher des renforts, de diviser le ou les problèmes et prendre une partie à la fois, finalement, d'évaluer les résultats selon le regard de l'école.

Les parents différencient les deux contextes de vie de l'enfant : celui de la maison et celui de l'école. Ils voient bien que l'enfant n'est pas comme les autres enfants, qu'il exige un peu plus, qu'il est plus lent ou trop agité, aussi les parents semblent-ils plus tolérants, comme s'ils devaient cacher les agissements maladroits de l'enfant ou en être plus tolérants dans le privé, précisément parce que ses faiblesses sont exposées publiquement. L'école est un lieu public, leur enfant et ses maladresses sont exposés au regard des pairs et des adultes en autorité. Aussi, si les pairs le jugent trop malcommode, ils vont l'isoler. Les adultes, pour leur part, vont porter des jugements que pour les parents sont très importants. Ils savent que l'identité de leur enfant se construit dans le regard de l'autre et ils savent que l'enfant le sait.

Souvent, les parents, dans une attitude protectrice, permettent que *l'enfant lâche son fou, soit lui-même, ait la bougeotte, vide ses énergies* à la maison, avec l'espoir

que cette tolérance sera utile pour avoir plus de retenue et de contrôle sur soi en public. C'est également question de relations affectives. Le parent sait que l'enfant a des difficultés à montrer le comportement attendu à l'école, que parfois il est en souffrance : *Il a perdu confiance en lui; il dit qu'il est un pas bon; pas capable de faire comme tout l'monde; il dit : c'est plate la vie.* Aussi, la maison, sa chambre, sa présence doivent lui procurer du réconfort, de la sécurité, un espace où il se sentira accepté et aimé tel qu'il est, malgré ses problèmes, ses difficultés et défauts. Parfois, une sœur ou un frère aîné développe une belle complicité avec l'enfant et cela aide les parents. Dans ce cas, la plupart d'entre eux, malgré les comparaisons entre enfants de la même fratrie, sont portés à comprendre les différences sans créer de rivalités.

Le problème le plus ardu est celui de se confronter à la corvée des devoirs et leçons. Parfois les deux parents interviennent à tour de rôle. Lorsque la mère est seule au foyer, la chose se corse un peu, car elle doit être obligée de remplir deux fonctions : celle d'autorité et de source d'affection. Elle doit exiger et punir, relativiser et gratifier. En fait, la difficulté d'élever un ou des enfants, étant parent unique au foyer, réside surtout dans la surcharge de travail cumulé pour le parent présent au quotidien, sans possibilité de partage des tâches.

Toujours concernant l'indiscipline ou les mauvais comportements de l'enfant, généralement, les parents arriment leurs pratiques à la lecture de l'école. Dans les cas les plus faciles, ceux d'indiscipline, d'impolitesse, d'agressivité, de bouderie, de comportements réfractaires et de revendication, les parents sont portés à reprendre l'enfant, selon les commentaires du passeport ou des messages de l'école, avant d'entreprendre les devoirs et leçons. Toutefois, les parents commentent : *Disons que ça commence mal.*

Dans le cas d'enfants dits hyperactifs ou avec des troubles de l'attention et des difficultés d'apprentissage, les devoirs sont lents et pénibles. Les parents doivent déployer toutes sortes de stratagèmes pour tenir l'enfant en place, inventer des jeux pas possibles, menacer de jeter ses jouets à la poubelle, de laisser tomber le câble... pour maintenir son attention quelques minutes, quitte à le laisser bouger entre la révision du vocabulaire et les verbes. Il leur faut doser les menaces et les promesses, les punitions et les récompenses : *Fallait que j'arrête d'acheter des bebelles. J'ai décidé de l'abonner à des revues de filles. Je lui offre de lui faire faire ses biscuits préférés.*

La mère de Michel qui déjà repris une année dit : « Avant, les devoirs c'était compliqué. On arrêtais (les devoirs) parce qu'il pleurait trop. Il avait les mêmes devoirs que tout le monde et il disait : *Je ne suis pas capable, je suis un pas bon*. Quand c'était trop compliqué, on arrêtais. [...] Je fais une partie, mon conjoint en fait une autre (quand il ne travaille pas). [...] Cette année on a trouvé un moyen facile. S'il a 100 %, il a un montant d'argent, s'il en a entre 90 % et 50 %, un autre montant. À 50 %, on arrête d'en donner. Ça l'encourage parce qu'il veut se ramasser des sous pour une planche à roulettes »

Si l'enfant a moins de difficultés de sociabilité et accepte de faire confiance à une personne étrangère, les parents optent pour l'aide aux devoirs à l'école. Malheureusement, ce n'est pas le cas de la majorité. Généralement, un enfant qui a des problèmes de comportement a de la difficulté à établir des liens sociaux et en même temps, est très susceptible au regard de l'autre. Aussi, il prendra congé de ces ressources s'il sent qu'il n'est pas aimé ni accepté comme il est. Si les parents ont des ressources économiques, ils lui offrent l'aide d'un réviseur ou d'une gardienne, même d'un spécialiste. Si l'enfant se rend compte que quelqu'un s'occupe de lui, généralement, il répond bien. Ce moyen est intéressant pour les parents. Ils trouvent qu'ils peuvent mieux contrôler le soutien offert par la ressource et les progrès de l'enfant. Il est possible que ces personnes soient plus efficaces que le parent lui-même, probablement parce qu'elles ont une méthode. C'est l'exemple d'Audrey qui, depuis qu'elle bénéficie de l'encadrement de la conjointe de son père qui a une riche expérience dans l'aide bénévole aux devoirs, a diminué de moitié le temps des devoirs et ses notes se sont améliorées. C'est également le cas de Marc qui a bénéficié de l'aide d'un orthophoniste en privé.

Les réseaux d'aidants naturels

L'entrevue auprès des parents ne comportait pas de questions précises sur le réseau d'aide, les commentaires qui suivent sont issus des situations rapportées spontanément par quelques-uns d'entre eux. En effet, les parents nomment spontanément les personnes présentes auprès des enfants, il faut y voir là autant la présence des liens que des ressources potentielles. Cependant, rien ne nous permet de généraliser sur le réseau naturel, formel ou intermédiaire des parents dont l'enfant éprouve des difficultés.

La situation d'un enfant qui éprouve des difficultés est toujours partagée avec la parenté et les amis les plus proches. Ces personnes, avec qui les parents entretiennent des liens d'amitié ou de parenté, offrent un réel et important soutien, non pas uniquement dans l'écoute, ce qui est déjà appréciable mais également dans l'encadrement, l'accompagnement et l'enseignement lors des devoirs et des leçons, les répités, le gardiennage, ainsi que par leur participation à des activités de loisirs et aux fêtes.

La taille des réseaux varie selon les relations conjugales des parents. Si les deux parents résident ensemble ou s'ils sont séparés/divorcés mais en bons termes, les enfants fréquentent les grands-parents et la parenté des deux côtés. Cependant, ce réseau se modifie après une séparation ou un divorce et il rétrécit si les parents ne sont pas en bons termes. Les enfants ne comptent pas sur la présence des personnes significatives autour d'eux si le système de garde privilégie la résidence chez un de deux parents uniquement, si les parents n'entretiennent pas des bonnes relations avec leurs propres parents et si les parents sont immigrants. Prenons quelques exemples de déploiement des réseaux.

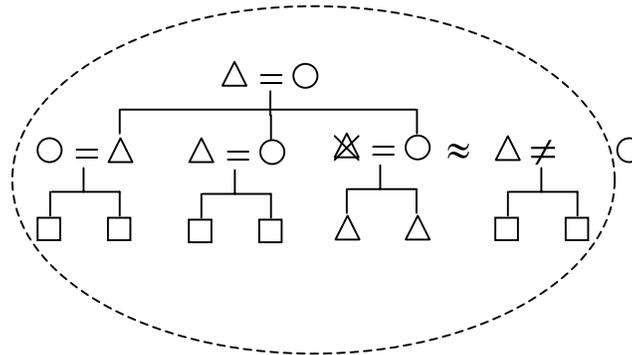
Le cas des enfants dont les parents sont séparés ou divorcés, mais qui partagent la garde de façon équivalente ou appartiennent à des familles recomposées

Il peut arriver que les nouvelles alliances conjugales des parents procurent de nouvelles relations positives et utiles à l'enfant. Audrey a toujours eu des difficultés d'apprentissage, surtout au début de sa scolarisation qui a coïncidé avec le divorce de ses parents. Quelques années plus tard, les deux parents ont reconstruit de nouveaux couples. La nouvelle conjointe du père s'avère une aidante naturelle expérimentée, stable et efficace pour Audrey.

Le père de Noémie s'est remarié et a deux enfants. Noémie, les semaines qu'elle réside avec son père et son nouvel enfant, est la sœur aînée de cet enfant, participe aux voyages de vacances et à d'autres petites douceurs, car le père a un revenu plus élevé que la mère. Xavier, dont les parents sont séparés; Dany et Cedrix, dont les pères sont décédés, entretiennent de bonnes relations avec les conjoints respectifs de leurs mères. Celles-ci soulignent le rôle de ces hommes, des ouvriers qui valorisent leur travail et posent des limites aux garçons quand cela est nécessaire.

Tout se passe comme si ces mères leur avaient donné la permission d'intervenir et avaient permis aux enfants d'aimer et de respecter le conjoint, conditions pour former un réseau.

Réseau à noyau maternel et conjugalité recomposée



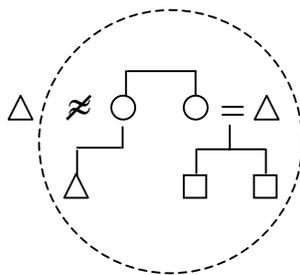
Les mères seules au foyer

Elles ont plutôt des réseaux personnels peu étendus. Dans le cas des mères célibataires, généralement, ce sont uniquement les parents de la mère qui sont présents. Si les parents sont séparés ou divorcés, uniquement la mère semble entretenir des liens avec sa parenté. Autrement dit, l'enfant ne compte que sur sa grand-mère maternelle. Malheureusement, quelques mères sont brouillées avec leur propre mère et cela pour de multiples raisons. Deux dames parmi les personnes interviewées n'ont pas pardonné le fait d'avoir été confiées aux services sociaux. D'autres dames ont soulevé des conflits personnels, parfois à cause des méthodes éducatives divergentes envers l'enfant, comme si elles se sentaient coupables de ne pas être qualifiées bonnes mères par leur propre mère.

Si la mère a des frères et sœurs ou des demie-fratries, ces personnes s'ajoutent à son réseau au profit des enfants, par exemple pour le gardiennage, le répit et les cadeaux. Cependant, même si ces mères se savent un peu isolées, elles n'encouragent pas les relations avec le père de l'enfant, encore moins avec la parenté de celui-ci. Quelques-unes ont coupé totalement les rapports avec le père de l'enfant.

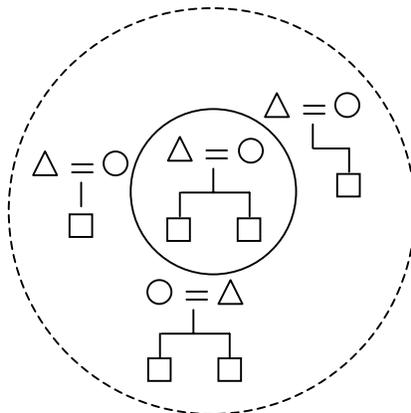
Robert est un cas particulier, il est élevé par sa grand-mère maternelle, avec droit de visite chez la mère. C'est sa grand-mère qui fait bouger son propre réseau et stimule les liens avec les demi-frères confiés à leurs propres pères.

Noyau centré uniquement sur la mère



La situation des parents immigrants est similaire à celle des mères isolées, qu'ils soient en couple ou non, le réseau effectif se résume à quelques amis et à des connaissances d'organismes d'aide et d'accueil.

Réseau de famille immigrante en voie d'insertion



Les parents qui résident ensemble

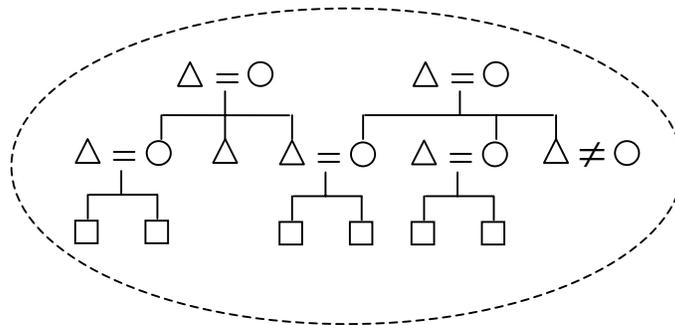
Les enfants sont théoriquement insérés dans les réseaux de parenté des deux côtés et bénéficient des repas, du gardiennage, des visites les fins de semaine et d'un ensemble d'activités réalisées avec les grands-parents. Même si les parents d'un des côtés ne résident pas à proximité, les visites, les vacances, les activités en été sont toujours une fête pour les enfants. Ajoutons à ces liens parentaux, le réseau d'amis et de certains voisins, surtout si la résidence est stable.

Au-delà de la taille du réseau, c'est la position des personnes dans l'ensemble des liens qui détermine les différents types d'échange, autrement dit, l'accès à ces personnes en qualité de ressources. Les parents de Dérek ont un réseau potentiel étendu, ne serait-ce que parce que le père a retrouvé sa mère biologique, lien qui s'est

ajouté à ceux de ses parents adoptifs, et que les parents de la mère ont reconstruit des familles chacun de leur côté. Cependant, les liens affectifs se résument aux deux grand-mères et à deux membres de la fratrie de la mère qui sont le parrain et la marraine des enfants. Dérek a deux frères cadets. Le parrain de Dérek est un ami du père qui n'a ni frère ni sœur.

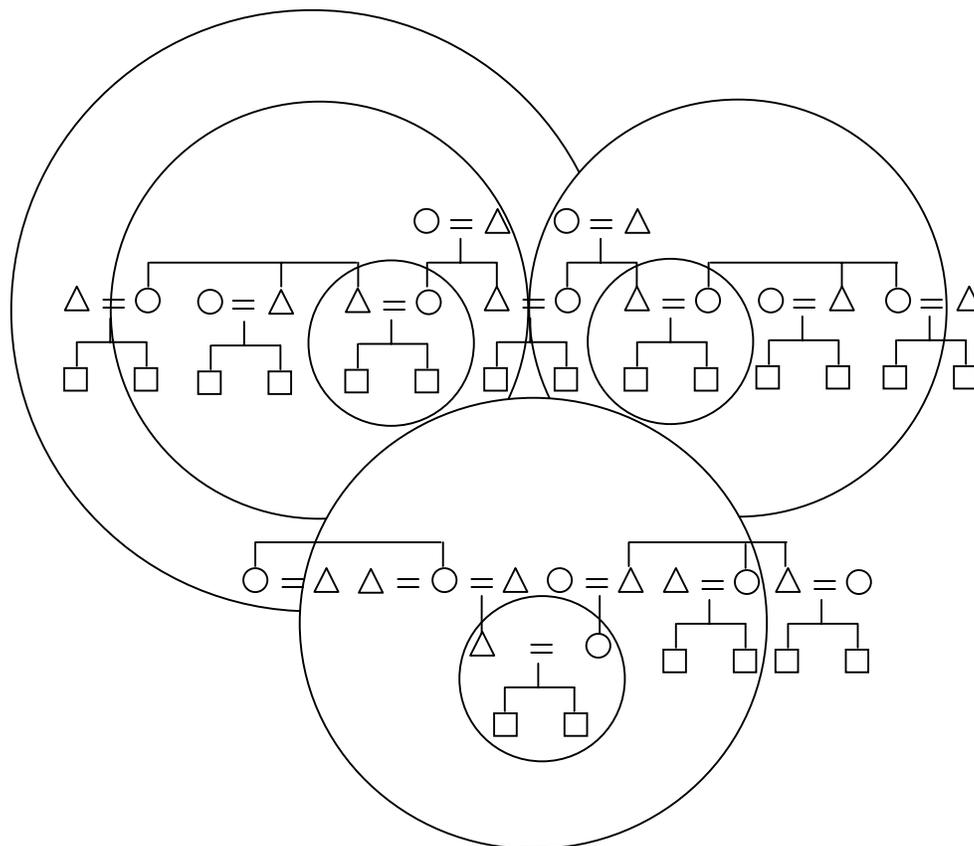
On dit que les liens de parenté sont les plus stables, car on en hérite, mais ces liens peuvent souffrir des critiques vis-à-vis un enfant hyperactif ou avec des troubles de la conduite. Les parents qui se sentent jugés dans leurs compétences iront jusqu'à rompre les liens avec leurs propres parents ou avec les membres de la fratrie. Ces parents ont tendance à compenser ces liens par la présence d'amis ou de voisins qui deviennent des amis. Dans ce dernier cas, certaines conditions sont nécessaires : la présence d'enfants du même âge, le partage de services, les conditions socioéconomiques à peu près similaires et le choix mutuel. La mère de Gabrielle dit être d'accord pour accueillir chez elle une ou deux petites du voisinage, mais sans se sentir obligée, car elle sait que la réciproque n'est pas possible. Les voisins ne sont pas des parents avec son style de vie.

Réseau biparental



Si les parents ou un des parents sont issus du quartier, la taille du réseau s'étend à plusieurs membres de la parenté qui sont aussi des voisins, ce sont des réseaux disponibles et accessibles, autant pour l'échange des services que pour des activités de loisirs. Les enfants fréquentent la même école et les amis sont aussi des cousins.

Réseau de parenté élargie d'un quartier



Le réseau intermédiaire et formel

En plus des ressources personnelles, les parents des enfants en difficulté ou handicapés mobilisent un ensemble de ressources. Celles de l'école sont les premières à être mentionnées par tous les parents interviewés. Parmi ces ressources, l'orthopédagogue apparaît comme le professionnel le plus important, le plus aidant, ce dont la fonction est claire et bien comprise. En même temps, plusieurs parents constatent que l'orthopédagogue manque de temps pour offrir à l'enfant les services souhaités (temps, fréquence, modalité). Les parents dont l'enfant ne bénéficie pas de ces services alors que le plan d'intervention en fait mention éprouvent un sentiment d'injustice.

Un certain nombre de ressources du milieu s'ajoutent et enrichissent les ressources de l'école, pour tous les enfants. Les ressources les plus appréciées par les parents sont celles qui ne font pas de discrimination. Des parents nomment « Québec en forme », organisme qui s'adresse à tous les enfants de l'école. L'enfant en difficulté

peut y participer comme tout autre enfant, sans être marqué. Les ressources spécialisées particulières aux enfants en difficulté ont été nommées au chapitre un¹⁷.

Le manque de ressources économiques

L'entrevue aux parents ne portait pas sur le montant du revenu familial. Cependant, des parents ont souligné l'étroitesse du budget pour réaliser les activités jugées aidantes pour l'enfant en difficulté. La présence d'un réseau personnel restreint et d'un budget apparemment près du seuil de pauvreté sont des facteurs qui ajoutent de la tension au métier de parent. C'est surtout le cas des mères seules. Cinq mères qui résident seules avec l'enfant reçoivent des allocations de l'État. Ajoutons à cela la situation d'une grand-mère qui a la garde de son petit-fils. Cette situation peut également être partagée par des parents résidant ensemble, mais qui sont en situation précaire à cause de maladie, chômage, études ou du fait de gagner un petit salaire. Finalement, la situation ne semble pas meilleure pour certaines mères divorcées ou séparées et qui ont un nouveau conjoint.

Tous ces parents disent être dans l'obligation d'établir des priorités dans le budget parfois à l'encontre des besoins de l'enfant. Ainsi, madame Rose sait que son enfant doit manger plus de légumes, de fruits et de protéines. Or, elle doit se rabattre sur les pâtes et les pommes de terre pour remplir l'assiette. Madame Nathalie compte trois fois les sous avant de choisir une activité de loisir pour ses garçons. La mère de Noémie choisit la nourriture avant les vêtements. Plusieurs parents s'abstiennent d'inscrire l'enfant aux activités de loisirs, aux cours de natation, d'arts martiaux ou de sport, tout en sachant que cela donnerait une chance à l'enfant d'améliorer ses performances scolaires ou se faire des amis. D'autres parents disent ne pas pouvoir payer le Patro ou un camp de vacances pour l'été.

En comparaison avec les mères, les pères ont une meilleure situation économique. Dans ces derniers cas, si l'enfant est en garde conjointe, il participe à des activités intéressantes chez le père, surtout si ce dernier a une nouvelle conjointe qui accepte de jouer un rôle de substitution auprès de lui. Une mère divorcée ou veuve peut également chercher à élargir son réseau et éventuellement améliorer sa situation

¹⁷ Voir page 14.

économique par le choix d'un nouveau conjoint. Dans ce cas, il est clair qu'elle cherche également un père pour ses enfants.

Le poids de la double journée des parents d'enfants en difficulté ou handicapés

La description ci-haut des pratiques de soins, de socialisation, l'aide aux devoirs, l'apprentissage des routines et autres activités d'entretien quotidien font voir l'énorme travail que les parents des enfants en difficultés d'apprentissage et de comportement doivent accomplir. Plus le diagnostic de troubles de comportement est lourd ou multiple et l'enfant est médicamenté, plus la tâche des parents est difficile. Élever et éduquer de tels enfants prend une partie importante du temps réel de travail, sans compter la préoccupation constante, en termes de surprises désagréables, de crises, de comportements violents, de plaintes de mauvais comportements à l'école, d'impairs ou de gaucheries avec les amis. Les griefs des parents de ceux-ci constituent toujours de mauvaises pilules à avaler. Si à cela s'ajoute une opinion ou un commentaire maladroit d'un spécialiste, les parents ont de quoi se décourager facilement.

Alice Home¹⁸ cite des chercheurs pour appuyer le titre d'un de ses articles : *Triple journée de travail des mères d'enfants ayant une incapacité invisible* et documente du même coup, le poids des enfants pour la famille et pour les mères. L'interaction entre parents et enfants atteints de certains troubles met en relief le don de soi des parents. Madame Home parle avec autorité et expérience ayant travaillé sur cette problématique et étant elle-même mère d'enfants hyperactifs.

« Les effets d'une incapacité sont ressentis par tous les membres de la famille, mais ce sont les mères qui en sont affectées le plus fortement et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, les soins des enfants ont traditionnellement été dévolus aux femmes [...]. Deuxièmement, le transfert des responsabilités publiques aux familles et par conséquent aux mères, a alourdi le fardeau du rôle maternel [...].

¹⁸ A. Home. *Communication à ACFAS*. Montréal, mai 2004.

Troisièmement, ce dernier est devenu plus complexe du fait que les femmes ont dû prendre plus de responsabilités telles que la planification, la recherche des ressources et la défense des droits de leurs enfants. »

A. Home, 2004, p. 1

Il est possible de voir ces commentaires taxés d'un biais, il est vrai que nous avons interviewé peu de couples, malgré que le corpus soit constitué de 13 parents mariés stables. Il est vrai également que les pères participent à l'éducation et l'entretien des enfants (c'est le cas du père de Willy et de ses deux frères pas commodes du tout) mais, soit parce qu'ils travaillent à l'extérieur du foyer et la distribution des rôles reste traditionnelle soit pour toute autre raison, les mères assument le plus lourd fardeau des tâches quotidiennes, en termes de soins et d'entretien, de démonstrations affectives et valorisantes auprès des enfants. Ajoutons à cette lecture le cas de mères de foyers monoparentaux, de celles qui ont reconstitué le couple et surtout de celles qui sont sur le marché du travail à temps partiel ou complet, et nous endossons la lecture de madame Home.

En plus des tâches domestiques et des soins aux enfants, les mères communiquent plus souvent avec l'enseignant, l'éducateur et la direction. Elles participent aux rencontres et prennent les rendez-vous avec les spécialistes. Parfois, cette tâche nécessite de la patience et la gestion spécialisée d'un agenda. Par contre, certains pères y participent selon deux modes irremplaçables : d'abord celui de représenter et exercer l'autorité symbolique et réelle, et celui du ludique, sportif, ouvrant les liens avec l'extérieur. Ces aspects de la socialisation sont rarement pris en compte, pourtant, ils sont tellement importants pour les enfants dits *différents*. Les mamans le savent, aussi, la mère de Marc encourage-t-elle le lien avec son oncle et avec madame Nathalie et son conjoint pour ses trois garçons. Pour leur part, les pères qui ont la garde conjointe de leurs enfants revendiquent une participation plus active et s'attendent à ce que l'école communique directement avec eux, sans passer par l'ex-conjointe qui, souvent, filtre les messages ou a tendance à l'évincer.

Les mères exercent une autre fonction plus subtile et délicate auprès du père de l'enfant et de la parenté, celle d'expliquer le problème sans dramatiser, de faire valoir les compétences de l'enfant, de ne pas le renfermer dans un diagnostic ou une catégorie. Il faut également apprendre aux autres enfants à interagir, sans maternage

ni exclusion de leur part, leur apprenant, dirons-nous, une approche différenciée dans la relation. Dans certains cas, ce soutien moral viendra panser une blessure narcissique chez le père qui, comme tous les parents, rêvait d'un enfant parfait. Mettant un peu de côté sa propre souffrance, la mère doit déculpabiliser le père : « *non, ce n'est pas ta faute* », ou démystifier « *Non, il n'est pas fou* », clarifier « *Il a besoin d'aide mais il n'est pas débile* », l'encourager « *Il faut penser à son avenir, elle s'en sortira* ». Jusqu'à réussir à le mobiliser, à s'engager dans la sollicitude en tant que parent. Malheureusement, parfois cela n'est pas possible et le blâme s'installe, jusqu'à la séparation du couple.

Il est évident que ces parents ont besoin de répit, de réconfort, d'information pertinente. Dans ces conditions, comment imaginer des activités novatrices et emballantes, sans tomber dans la logique des services? Selon A. Home, un des défis pour les parents (les mères) est d'affronter les attitudes négatives du milieu, particulièrement celles des enseignants, des professionnels et de la direction de l'école, qui sont très importantes. Nous pouvons y ajouter, celle des membres de la communauté et des professionnels des organismes d'aide. Donc, il ne s'agit pas uniquement de former les parents, mais également d'informer le milieu. Souvent, certains gestes maladroits ne sont pas le fruit de la méchanceté de l'enfant ni de l'incapacité des parents mais simplement celui d'un désordre fonctionnel. Il est probable que cette attitude compréhensive, accompagnée d'un dépistage précoce et de la mobilisation de ressources soit aidante pour les parents.

Conclusion

Les parents rencontrés se sont tous montrés préoccupés par l'éducation globale de l'enfant. C'est à l'intérieur de ce projet d'éducation qu'ils souhaitent que l'école fasse son travail. Ils s'attendent à la mise sur pied de programmes spécifiques de qualité pour leur instruction, des rapports humains sensibles aux difficultés relationnelles de l'enfant, de patience envers leur manque d'habiletés sociales. Ils s'attendent à des activités ludiques et stables pouvant aider à créer des liens sociaux avec les pairs tout en s'amusant et, finalement, à des véritables moyens de qualification à la compétence et à l'autonomie, en respectant le rythme et les limites des enfants.

Les parents accordent beaucoup d'importance au relationnel. Pour les enseignants l'interaction se passe avant tout dans le domaine de la socialisation...aux normes. Pourtant, le petit de l'homme semble réclamer autant du normatif que du relationnel. En fait, l'éducation est un échange selon plusieurs modalités, les parents y participent par les liens qui les unissent aux enfants et par les pratiques quotidiennes qui doublent ou multiplient la journée par trois. En effet, répondre aux besoins de l'enfant en difficulté et voir à son épanouissement signifie beaucoup de sacrifices, de temps et de don de soi. La nécessité de répit pour les parents afin de refaire leurs forces et prendre distance des problèmes s'impose. C'est un des moyens pour soutenir la responsabilité et la sollicitude des parents. Il ne faut pas oublier que l'enfant grandit d'abord dans la conscience des parents de qui il dépend.

Les parents souhaitent avant tout, que l'enseignant aime leur enfant tel qu'il est, comme si cette acceptation préparait le chemin pour des relations positives, encourageant et motivant l'enfant aux efforts de compréhension, de discipline et de persévérance. Tout se passe comme si l'acceptation et l'amour guidaient les interactions enseignant – enfant. Le reste pourra s'y ajouter... avec un peu de bonne volonté. En somme, les parents disent que l'interaction sociale interpersonnelle entre enfant et adulte est capitale. En cela, ils ne contredisent pas les théoriciens socio-constructivistes. Voir, à ce sujet, les deux citations encadrées.

LE COURANT SOCIO-CONSTRUCTIVISTE

Le terme socio-constructiviste caractérise une famille de cadres théoriques qui partagent tous l'idée que le développement humain est en grande partie tributaire des interactions sociales. Selon ce modèle, les connaissances se construisent par les interactions entre un membre connaissant et un membre moins connaissant de la société. L'apprentissage résulterait de l'intériorisation de ces interactions : après avoir expérimenté le dialogue social, l'enfant en vient à utiliser un langage intérieur privé qu'il s'adresse à lui-même et qui dirige son activité cognitive.

J. Giasson, 2004, p. 3.

Un des théoriciens du socio-constructivisme en éducation est L.S. Vigotsky. Voici la lecture de J.S. Bruner sur son apport à l'éducation :

(...) Les « enseignants », pour être efficaces, accordent étroitement leurs leçons au niveau des « élèves ». (...) Vigotsky parle de « zone proximale du développement » ... qui « est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ».

J.S. Bruner, 1983, p. 287-289.

Examinons maintenant la façon dont les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts. Ces processus nécessitent l'interaction sociale, c'est-à-dire l'interaction interpersonnelle entre l'enfant et l'adulte dans le contexte général de la culture. Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours est un peu comme un « étayage » à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre les problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul.

En résumé des aspects de cet étayage sont :

- L'adulte protège l'enfant contre les distractions en assurant une convergence constante entre son attention et celle de l'enfant dans l'interaction.
- L'adulte fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts lorsque l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre ou les moyens efficaces pour y parvenir.
- S'assurer d'une mesure constante de succès pour l'enfant et pour l'adulte.
- Créer des occasions de conventions d'interaction à travers l'utilisation des signes dans le contexte de l'action, des conventions qui ont des conditions de « félicité ». (...) La continuité entre les formats du jeune

enfant et les formats plus complexes de l'adulte est en partie assurée par le fait que l'adulte construit avec l'enfant une « mini-culture » qui lui permet d'être dès la naissance un membre de la culture plus générale.

Bien que les adultes assistent l'apprentissage des enfants de façon systématique, les enfants doivent pouvoir s'aider eux-mêmes et, pour ce faire, doivent prendre conscience de leur propre activité. (...) La conscience ici se caractérise par : 1) les relations et les systèmes de signes qui sont à la base du monde social. Être conscient c'est d'abord être social. 2) la systématité. 3) l'instrumentalité. (...) Le développement de la conscience de l'enfant est impossible sans l'emploi du langage dans le contexte interpersonnel où se déroule la tâche.

J.S. Bruner, 1983, p. 287-289.

Chapitre IV

Les rapports parents – école

Les rapports des parents avec le monde scolaire dépendent de plusieurs facteurs et ils déterminent la collaboration des parents avec l'école. Cette collaboration ou concertation demande une meilleure connaissance des profils des parents et de leurs attitudes envers l'école. Bien sûr, tous les parents rencontrés considèrent que l'école est importante pour l'avenir des enfants. Selon eux : *L'école fait partie de l'éducation, du processus d'apprentissage*, ou bien : *C'est un complément avec ce qui se passe à la maison. Il faut qu'il y ait continuité dans l'éducation de l'enfant. Il faut une bonne communication avec le personnel de l'école* (pour réussir l'éducation d'un enfant), etc.

Les parents font la différence entre le contexte scolaire, où le jeune est un élève, et la maison, où il est un enfant : *L'école observe les comportements de l'enfant à l'école, à la maison c'est différent, mais l'école ne tient pas compte de ça*. D'autres parents pensent que : *L'opinion des spécialistes prime sur celle des parents*. Ces propos n'empêchent pas les parents d'être critiques sur certaines façons de faire de l'école ou sur les ressources scolaires limitées. Ces aspects seront complétés par le profil des parents, construit dans le but de mieux comprendre l'hétérogénéité de la population des parents. Bien entendu, cette construction reste arbitraire.

Les rapports avec l'école selon le profil des parents

Les parents des enfants en difficulté ne sont pas une catégorie monolithique ni étanche et leurs rapports avec l'école dépendent des différents types. Ces types impliquent des comportements vis-à-vis la chose scolaire. La proposition de ces types ou profils parentaux tient compte des caractéristiques, attitudes et représentations dégagées après l'analyse du discours de la population interviewée. La combinaison de ces éléments produit plutôt des types logiques se rapprochant de la réalité pour la représenter grossièrement. En effet, dans la vie de tous les jours, il est possible de rencontrer un parent qui participe à deux profils ou qui se situe entre deux profils.

Les éléments considérés pour la construction des types ou profils sont :

- L'opinion sur l'efficacité de l'école à aider réellement l'enfant, de sa compétence dans la compréhension du problème de l'enfant; de la disponibilité des ressources scolaires.
- Les relations avec la direction et avec l'enseignant de l'enfant.
- Les pratiques parentales en appui au problème scolaire de l'enfant.
- La possibilité des parents de mobiliser des ressources extra-scolaires.

Après la construction des types ou profils, il faut donner un nom expressif à chacun, uniquement pour des fins descriptives. Trois profils sont proposés sous les qualificatifs de parent expert, parent réservé et parent obéissant. Ces profils connotent des attitudes portées vers la collaboration avec l'école, selon des modalités et variations en intensité. Or, cette catégorie de parents collaborateurs s'oppose à la catégorie des parents qui ne souhaitent pas collaborer avec l'école parce qu'ils s'opposent à l'institution elle-même. Nous l'avons appelé : *Parent réfractaire*. Afin de respecter la logique de la construction des profils, le quatrième sera illustré en utilisant le matériel d'observation des rencontres entre le personnel de l'école et les parents. Voici la distribution de ces profils dans le corpus de données (tableau 5).

TABLEAU 5
Profil des parents vis-à-vis l'école

	Profil du parent	Entrevues*
Parents collaborateurs	Parent expert	4
	Parent réservé	7
	- [et des attitudes de rapprochement	9
	- [et des attitudes d'éloignement	5
Parents non collaborateurs	Parent réfractaire	0**

* Certaines entrevues ont été réalisées avec les deux parents dont la position vis-à-vis l'école est similaire.

** Ce profil est absent dans le corpus. Il sera illustré par les données des observations afin de compléter la construction logique.

Le parent expert

Est dit parent expert celui qui connaît le problème, le handicap ou la difficulté de l'enfant et semble au courant des rouages du système scolaire pour y répondre. Aussi, le parent expert est-il bien informé des politiques du ministère de l'Éducation et de la commission scolaire concernant les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et de comportement, ou handicapés. Il s'attend donc à trouver des ressources et s'organise pour les mobiliser. Ce parent connaît les rouages du système, sait à qui s'adresser s'il n'est pas satisfait des services offerts ou promis.

Sa position par rapport à l'école est de participer activement dans la prise des décisions concernant l'enfant, il s'attend à suivre l'évolution de la situation de l'enfant à l'école. Il s'attend à être toujours informé, mis au courant des progrès et des reculs observés par l'enseignant, et autant que possible à comprendre la pédagogie et les activités en classe. Il souhaite suivre l'adaptation de l'enfant aux mesures disciplinaires de l'école. Il souhaite prendre la décision du choix des spécialistes pour les évaluations complémentaires, participer dans le classement de l'enfant, être consulté lors des propositions de changement d'école et connaître les solutions de rechange avant d'acquiescer aux dispositions de l'école. Il voudrait faire connaître son opinion par rapport aux programmes spécifiques pour l'enfant tenant compte de sa difficulté ou handicap, ainsi que sur les moyens de réprobation lorsque l'enfant dépasse les règles disciplinaires de l'école.

Ce type de parent est devenu expert à force de s'intéresser et de s'informer sur la difficulté ou handicap qui touche son enfant. Il s'attend à ce que l'école élabore un programme spécifique selon les problèmes d'apprentissage de l'enfant, lui apprenne les rudiments de la socialisation sans le juger, en acceptant ses limites avec tolérance et patience. Il exprime ainsi son opinion sur l'intégration en classe régulière.

Ces attentes vont de pair avec l'intérêt que le parent a pour faire avancer son enfant le plus possible. Si l'enfant fréquente l'école c'est pour avoir des copains, connaître des adultes autres que ses parents et apprendre à vivre en société.

Selon les données analysées, il semble posséder les ressources personnelles pour trouver l'information pertinente du problème, les explications et les ressources. Il a consulté les pages du web et fréquenté des experts en santé, en psychologie et en

médecine alternative. Il a lu de la documentation spécialisée et est au courant des résultats des recherches ou des tendances thérapeutiques.

Conscient de ses connaissances, il offre son expertise à l'école, car il est disponible à partager son savoir avec les enseignants, les professionnels et la direction. Dans la plupart des cas, il sait que son enfant n'est pas seul à éprouver des difficultés, aussi participe-t-il dans des comités, ou souhaite y participer, afin d'améliorer les services pour les enfants confrontant des situations similaires. En fait, apprendre et accepter le problème de son enfant a été difficile pour lui. Il s'est senti attaqué, disqualifié ou incompris. Son principal souci est donc celui d'améliorer les relations entre l'école et les parents, ensuite d'accroître les connaissances et, finalement, d'augmenter les ressources.

Diplomate, il souhaite entretenir de bonnes relations avec la direction de l'école mais, en cas d'échec, ses jugements sont très sévères contre la gestion des autorités scolaires. Il dira que l'école ne fait pas ce qu'elle a à faire parce que le personnel n'est pas compétent dans des problèmes pointus (par exemple : l'école méconnaît un syndrome spécifique d'un trouble du développement ou elle s'attarde sur les points puérils tels que demander à l'enfant de lever la main pour intervenir en classe et le punir s'il n'obéit pas, alors que le problème de l'enfant est à mille lieux d'une petite règle de gestion de classe). Étant donné la réponse insatisfaisante à ses attentes, le parent expert pense toutefois qu'il n'y a pas assez de ressources pour y faire face, ni à l'école ni dans la société, que l'école est organisée pour des enfants sans problème. Il peut même opiner que les politiques d'intégration scolaire sont du bluff.

Cependant, il ne confronte pas directement l'enseignant, car il protège les relations de ce dernier avec l'enfant. En effet, il pense que la tolérance, l'instruction et l'intégration normalisante passent par l'acceptation de son enfant. Le pire qui puisse lui arriver c'est que son enfant soit oublié dans un coin de la classe ou mis à part s'il dérange. Par contre, il demande à la direction de l'écouter, car il s'adresse à l'autorité afin de négocier le contrôle du programme d'aide à l'enfant, bien qu'il tienne mordicus à délimiter l'espace familial et privé et à contrôler les punitions, réparations, enfin, ce qui touche de près le comportement de l'enfant.

C'est un parent qui s'organise pour aider l'enfant en mobilisant des ressources privées s'il en a les moyens. Il est ouvert à essayer des approches novatrices. Il agit et

réfléchit autant sur ses erreurs que sur les pratiques, moyens et trucs à succès. C'est un parent qui s'organise pour ouvrir le problème dans son réseau et pour trouver le soutien nécessaire. Il achète des livres, amène l'enfant à bibliothèque, préfère les jeux didactiques, surveille les activités de fiston de près, il offre des logiciels de dernière génération et un ordinateur performant. Il croit aux bienfaits de l'univers artistique, de l'humour, des allégories, du fantastique pour nourrir l'imaginaire de l'enfant.

Bon joueur, le parent expert reconnaît les efforts accomplis par l'école, surtout ceux pour pallier aux déficiences physiques et aux handicaps visibles. Des parents trouvent que : *L'école est en mesure de compenser les défiances créées par un handicap et je suis reconnaissante*, ou bien que : *La conseillère pédagogique vient au début de l'année expliquer aux jeunes le handicap de l'enfant. Elle (sa fille) a les services de l'audiologie.*

Par contre, la mère de Jérémy trouve que l'école ne connaît rien du problème de son enfant : « C'est moi qui ai fait parvenir les documents à la direction pour les personnes qui sont en relation avec Jérémy [...] si tu n'as pas d'information, tu ne peux gérer adéquatement les mesures à mettre en place. Tous les soirs je recevais des rapports concernant Jérémy. [...] Ils voulaient un rapport de ma part tous les vendredis, alors que ce comportement fait partie de la maladie. Quand même ils m'informent 20 fois qu'il n'a pas levé la main pour parler, je ne peux rien faire. [...] J'ai rencontré le Dr X, il a dit que ça prenait un spécialiste du CRDI [...] j'ai dû aller à l'HDSC et demander un diagnostic différentiel. Il a été hospitalisé pour le diagnostic. Il est difficile de différencier la dysphasie des différents troubles du développement ».

La mère de Noémie est plus nuancée : « C'est un enfant extraverti. On dit souvent que l'école est faite pour les filles. Je ne suis pas d'accord avec cela. À long terme, les filles sont mal prises avec cela. On leur apprend à être dociles et douces. Les garçons ont le droit de bouger beaucoup plus. Il y a toujours un double standard. Les filles qui sont un peu plus extraverties sont jugées plus durement. Je trouve qu'il y a toujours de petites tannantes dans les classes. [...] Je suis sûre qu'elle a adoré voir le psychologue. Elle avait parlé de ses parents et elle était bien contente. [...] D'après le test pour le QI, elle ne passe pas au non verbal... Je pense que ces tests ne mesurent pas ce qu'ils ont à mesurer... Je pense qu'elle (sa fille) a des qualités dont l'école ne tient pas compte. Bref, ils en ont conclu qu'elle devait voir l'orthopédagogue, mais qu'il n'y avait pas de dyslexie ou quoi que ce soit. [...] Ils ont dit qu'elle avait un

déficit de l'attention. De toute façon, il n'y a pas de diagnostic sur quoi que ce soit. [...] J'ai toujours vu la force dans les moyens mnémotechniques. [...] Il fallait travailler très fort pour ne pas se rendre au Ritalin. J'étais complètement contre ».

Il est important de souligner que les parents experts sont de véritables ressources pour le monde scolaire, car ils ont l'expérience, les connaissances empiriques, l'information et la motivation pour faire avancer l'enfant vers la réussite. Leur collaboration est pratiquement offerte sur un plateau.

Le parent réservé vis-à-vis l'école

Il s'agit des réserves vis-à-vis certains aspects de l'école, ses politiques ou ses pratiques. Ce parent compare et reconnaît des façons de faire entre l'école et le foyer familial, mais ne rejette pas la complémentarité de ces deux mondes. À cet égard, il est possible de différencier deux attitudes :

- De rapprochement.
- D'éloignement.

Avec des attitudes de rapprochement

La principale caractéristique de ces parents est de souhaiter collaborer avec l'école pour mieux compléter sa mission d'éducation, cela malgré certaines réserves. Parfois, les parents blâment l'école de ne pas avoir dépisté le problème au début de la maternelle ou de l'entrée scolaire, mais ensuite les choses rentrent dans l'ordre et ils collaborent. D'autres parents se plaignent du fait que l'école ne leur dise pas exactement quoi faire à la maison, alors qu'ils ne demandent pas mieux que de faire leur part. Soucieux de ne pas nuire aux relations de leur fils, ces parents font tout pour maintenir une bonne communication avec l'enseignant de l'enfant. S'ils ont des questions sur la pédagogie ou une méthode disciplinaire, ils préfèrent s'adresser à la direction ou à l'éducateur spécialisé. Dans le premier cas, ils attendent un véritable leadership de l'autorité et dans le deuxième, une médiation pertinente. Voici quelques exemples :

Madame Nathalie reçoit la lecture du problème par l'école comme partielle et partielle, elle le rapporte en entrevue précisant que son interprétation personnelle est

différente. Elle souligne qu'à la maison, elle cherche des pratiques parentales en accord avec son idée du problème des garçons et en même temps, elle fait attention pour renforcer les moyens proposés pour améliorer l'apprentissage des objectifs du plan d'intervention de l'école.

La mère de Mégan éduque sa fille selon une vision du monde ouverte et large, mais elle est reconnaissante à la direction de l'avoir aidée à voir clairement le problème de sa fille. Elle admet que sans le tact et l'ouverture de l'école, elle aurait probablement continué à nier le problème. D'autres parents sont prêts à donner raison aux messages de l'éducatrice sur le mauvais comportement ou l'inconduite de leur enfant à l'école, mais le relativisent en le comparant à celui de la maison. Finalement, ils pensent que l'enfant *n'est pas si pire que ça*, tout en lui conseillant de bien se tenir en classe. Ils lui conseilleront de *ne pas se mêler des affaires du prof*. Ces parents ne contestent pas l'autorité de l'école.

La mère de Zachary rapporte : « À chaque fois qu'on a un téléphone de l'école (j'ai un afficheur), je me dis : – *c'est parce que ça a mal été*. J'ai même peur de décrocher. Je me dis toujours, comment ça s'est passé aujourd'hui? Qu'est-ce qui s'est encore passé? Je me dis, l'école devrait aussi m'appeler pour me dire que ça va bien, quand ça va bien. [...] Parfois mon fils me raconte qu'il s'est battu avec un tel. J'appelle à l'école et on me dit que ça a bien été. Je ne sais pas quoi croire. Je pense qu'il n'y a pas de suivi ».

La maman de Fleury spécifie : « On n'a pas de problèmes de couleur, mais on a des problèmes de racisme. L'école ne peut rien faire. [...] J'ai voulu m'investir dans le conseil d'établissement. Je me suis rendu compte qu'on cachait aux parents beaucoup de choses qui se passaient dans l'école. Normalement, on doit être concerné. On cachait des choses pour [sauver] l'éthique de l'école. (...) Ici, à l'école, Fleury a eu des cours de français et de maths en plus. Ils essayent de trouver des moyens pour que son attention soit plus concentrée sur le travail qu'elle fait. Je ne veux pas contrer ce qu'ils ont à faire comme travail parce que je ne suis pas du milieu. Si je vois quelque chose qui cloche, c'est sûr que je vais le dire, mais ce n'est pas mon métier. C'est à eux de nous dire ce qu'on a à faire. S'ils nous disent : – *Elle a de la difficulté*. On ira voir un psychologue. Si les parents sont moins connaisseurs, ils auront peut-être moins à dire leur mot, parce qu'ils ne s'occupent peut-être pas de l'enfant. Nous, nos enfants, on veut le meilleur pour eux. »

Le père de Marisa rapporte : « Elle a changé d'enseignante, ensuite la remplaçante est partie et la titulaire est revenue après un congé. Nous n'étions pas au courant qu'elle allait doubler son année. Elle n'aime pas la nouvelle école. (Elle aurait des difficultés qui traînent depuis que l'école est fermée, c'est une école qu'elle aimait bien simplement parce que c'était la première qu'elle fréquentait) [...] Elle n'est pas rapide. L'écrit n'est pas parfait. C'est surtout l'orthographe. Son professeur, j'imagine, la fait tout le temps reprendre. [...] La mère avait dit qu'elle était la tutrice légale et l'école n'a jamais vérifié si c'était vrai (monsieur est séparé). Je pense que j'ai engueulé l'école [de ne pas m'avoir informé avant que ma fille doublerait d'année]. J'ai vraiment spécifié : *Vous ne donnez plus d'information à Madame pour qu'elle me les transmette à moi, ça ne se rend jamais* ».

Avec des attitudes d'éloignement

Ces parents souhaitent que l'école remplisse sa fonction, ses missions, qu'elle fasse son job pour les difficultés de l'enfant. L'opinion de ce groupe de parents est plus tranchante que celle du groupe précédent et ils n'hésitent pas à la faire connaître à l'autorité. Bien entendu, ces parents trouvent que l'école a une fonction importante, parfois difficile avec certains enfants. Aussi voudraient-ils clarifier plusieurs choses, mais s'attendent à ce que l'école prenne des initiatives dans ce sens. Et peut-être qu'après, ils pourront discuter des modalités de collaboration.

Prenons l'exemple de la mère de Marc pour illustrer ce profil. Dès la maternelle, on lui a dit que son fils manquait d'habiletés sociales. Peu habitué aux contraintes, l'enfant s'adaptait mal au fonctionnement de la classe. Il a été transféré dans une classe à effectif réduit, un an après, il est retourné à son école de quartier. Pourtant, la mère n'observe aucun changement dans le comportement ni dans les acquis de l'enfant : *Il a carrément perdu son temps, n'a rien appris*. Un an plus tard, on lui dira que son fils est hyperactif. Après la fermeture de l'école, il fréquente une nouvelle école. La mère s'attend à une véritable prise en charge par le personnel de la nouvelle école. Elle prend vite conscience de la précarité des ressources à l'école. Peu à peu, elle est désenchante car, malgré les rencontres pour le plan d'intervention, la vérité est que l'école n'a pas de programme spécial pour suppléer aux déficiences de son fils. L'enfant participe peu en classe, il ne lit jamais et fait rarement ce que les autres élèves font. Madame considère que l'école a la responsabilité d'instruire son fils et de voir aux moyens pour palier à ses déficiences. Elle constate que l'école tend à se

débarrasser du problème car, à la rencontre synthèse de fin d'année, la direction propose un nouveau changement d'école.

La mère d'Etzequiel trouve que l'école fait ce qu'elle a à faire en matière de plan d'intervention, mais c'est du côté du suivi pour actualiser les objectifs que le bât blesse. En effet, elle ne reçoit aucune information sur ce qu'on fait à l'école. Il est vrai que son enfant a un problème, or, le changement d'enseignant n'améliore pas les choses, le travail en équipe non plus. Finalement, tout laisse croire que l'école n'a pas assez de ressources pour intégrer les enfants en difficulté aux classes régulières.

Des parents pensent que le personnel prend trop de temps pour détecter le problème ou se montre carrément incompetent à l'identifier avec précision. Parfois, ils n'ont pas la bonne information et ne vont pas la chercher et ne se documentent pas. Dans ces conditions, il est mieux d'essayer de faire tout ce qui est dans leurs moyens pour aider l'enfant, en espérant qu'un jour, l'école se réveille.

Les parents de Michel ont séparé les deux mondes, celui de l'école et celui de la maison. Ils acceptent et s'attendent à ce que l'école mette des limites, impose une discipline ou prenne tout autre moyen pour le bien de l'enfant. Ils vont même encourager le personnel dans ce sens, tout en se doutant des moyens utilisés. Ils critiquent la façon dont l'école énonce le problème aux parents. Souvent l'école cherche à imposer son point de vue, les parents doivent alors *se battre* pour faire accepter le leur. Par contre, ils n'acceptent pas qu'on leur dise quoi faire à la maison ni quelle éducation donner à fiston.

Les parents de Laurent trouvent que l'école est championne à manier la *langue de bois*, elle préfère s'exprimer dans un jargon fermé pour mettre les parents de côté ou pour camoufler leur incompetence et leur manque de ressources. Évidemment, celui qui écope est l'enfant, lequel vit échec après échec. À la longue, celui-ci a une image négative de lui-même et se perçoit *bon à rien*. Le travail afin d'augmenter l'estime de soi étant ardu pour les parents .

Bien sûr, tous les parents ne sont pas scolarisés au même degré, mais tous sont en mesure de signaler ce qui ne fonctionne pas à leur goût à l'école, ou de souligner les changements négatifs en comparaison avec l'école qu'ils avaient connue étant enfants. Le père d'Yvon trouve fâcheux que l'école ait divulgué aux quatre vents le problème de

comportement de l'enfant. Ils n'apprécient pas la présence d'intervenants externes ni la suggestion d'administrer des médicaments à l'enfant.

La mère de Bill s'est rendue compte que son fils perdait son temps pendant les périodes d'aide aux devoirs, elle a enquêté auprès d'autres élèves et parents, ensuite elle n'a pas hésité à faire connaître son opinion aux responsables. Malheureusement, ce comportement critique l'a brouillée avec le personnel, du moins, c'est son point de vue.

Les parents de Willy trouvent que l'enseignante était trop ringarde pour enseigner à des tout-petits de classe populaire, elle leur aurait enlevé toute motivation à apprendre. Dans ce cas, ils savent qu'il est impossible d'adresser leurs plaintes et critiques à l'école, ils expliqueront leur situation par le manque de chance de l'enfant d'être tombé dans les mains de tel prof.

D'autres parents se sentent bousculés par l'école pour faire prendre à l'enfant des médicaments, alors que l'école n'a pas de véritables solutions pour les problèmes de rejet social et d'isolement de l'enfant. Plusieurs parents pensent que l'école tolère mal les différences, la turbulence des garçons, les gaucheries et les taquineries, comme pour justifier le comportement difficile de leurs enfants.

L'opinion de la mère de Xavier va un cran plus loin que celle des parents précédents. En effet, elle ne souhaite plus collaborer avec l'école parce qu'elle croit que le personnel rejette son enfant et s'adonne à la médisance sur son compte. Elle considère que son enfant n'est pas facile, aussi a-t-elle fait de son mieux en consultant plusieurs spécialistes. L'enfant ne veut pas aller à l'école, il fait des crises presque tous les matins. Il souhaite rester à la maison et apprendre un métier. La mère semble attristée par ce comportement et encourage son fils par un système de récompenses. Elle a très mal pris les observations lors de la rencontre pour élaborer le plan d'intervention et refuse de se laisser caractériser comme mauvaise mère (négligente). Comment faire autrement que de se soumettre à la loi? Elle pile sur ses sentiments et demande aux voisins de conduire l'enfant à l'école.

Les parents obéissants

Ces parents attendent beaucoup de l'école, ils sont convaincus que le personnel est constitué de professionnels experts dans leur champ ou bien, ils méconnaissent le fonctionnement parce qu'ils sont immigrants ou parce qu'ils sont peu informés. Aussi confient-ils entièrement l'enfant à l'école et sont prêts à endosser toute décision les concernant. Inutile de dire qu'ils respectent l'autorité. Cependant, cette attitude ne garantit pas pour autant leur collaboration, peut-être parce qu'ils ne voient pas comment ils pourraient le faire. Pour eux, tout le pouvoir : ressources, savoir et connaissances, politiques et normes sont du côté de l'école.

La mère d'Audrey n'a que des remerciements à adresser à l'école et elle a peut-être raison. Vulnérable elle-même pour des raisons de santé, elle est en mesure d'apprécier tous les dispositifs proposés par l'école pour aider son enfant et suppléer à son handicap. En plus, l'enfant est bien acceptée, bien intégrée et semble se plaire à l'école.

Les parents de Georges ont déjà élevé trois enfants difficiles, ils considèrent que les professeurs en général sont très *patients avec les enfants bons à être attachés ensemble*. Les enseignants sont capables de se faire écouter et en plus, ils parviennent à leur apprendre tellement de choses. Eux, par contre, ont *toute la difficulté du monde* à se faire écouter. En plus, l'école est parvenue à protéger leur enfant qui a été l'objet d'une agression, car celui-ci est incapable de se défendre, ayant appris à la maison à ne pas se battre. L'intervention de la direction a été jugée adroite, ayant agi à temps, avec autorité et respect. La mère de Georges demande à son professeur de lui envoyer les messages écrits à l'encre afin que le garçon ne les efface pas (tactique qu'il avait trouvée pour ne pas se faire punir à la maison). Elle aurait dit à l'enseignant : « *Si vous m'informez d'une retenue, je le garde à la maison aussi, après le souper. Là, ça marche ensemble* ».

Quoi faire lorsque l'enfant semble totalement réfractaire à l'école? L'enfant exprime son refus par des crises de colère et refuse de s'habiller le matin, les parents de Mario racontent : « ...on n'était pas capable de l'habiller, il mordait, il graffignait, il donnait des coups de pied ». Il est vrai qu'à l'école Mario ne semble pas le bienvenu. Il se bat avec ses camarades de classe et rend la vie impossible à l'enseignante. Comme si cette stratégie était pensée par l'enfant, il réussissait à se faire renvoyer

continuellement de l'école. Les parents ont tout fait pour contrer ce comportement, ils diront : « ...on a été obligé de le porter sur nos épaules ». Sachant que l'école était importante, les parents ont décidé de *faire de quoi pour changer la situation*, [...] *on a fait des démarches pour consulter*. Ils sont allés chercher des explications, des conseils de professionnels de la santé, d'un travailleur social, d'un éducateur du CLSC, etc. pour savoir quoi faire et valider leurs décisions.

Deux mères immigrantes réagirent de la même manière mais un peu par défaut. Il s'agit des parents de deux enfants qui confrontent des problèmes en français. Ces dames se disent incapables de contester les décisions de l'école concernant la classification de leurs enfants. Une d'elles fait remarquer : – *Chez nous ça ne se passait pas comme ça*. De toute façon, elles ne se sentent pas en mesure de faire valoir leur point de vue soit parce que l'argument de l'école : – *Ici, c'est comme ça*, semble clore toute discussion, ou bien parce que le maniement de la langue est trop rudimentaire pour bien exprimer leur pensée. On a l'impression que certains parents immigrants se sentent trop petits dans leurs souliers pour demander quoi que ce soit comme information, aide ou explication. Alors que l'école signale des problèmes, de leur côté ils voient que l'enfant se développe bien à la maison, a les comportements attendus en société et se débrouille pas mal en français.

Les parents réfractaires à l'institution école

Rappelons-nous que ce profil de parent est ici rapporté en opposition aux caractéristiques des profils décrits précédemment, afin de compléter le raisonnement logique qui est à la base de la construction. Alors que les exemples précédents étaient tirés des entrevues, nous utiliserons les notes d'observation d'une entrevue pour illustrer ce profil.

Les parents réfractaires à l'institution – école refusent de marcher à l'unisson avec l'école et seraient probablement peu enclins à collaborer sans revendiquer au moins certaines conditions. Ces parents valorisent l'instruction et la socialisation des enfants, mais contestent la façon dont l'école s'acquitte de ses fonctions. Ils seraient alors obligés par la loi de scolariser leurs enfants dans un contexte organisé par l'État. Si les parents avaient une alternative viable, ils opteraient pour elle. Ces parents sont critiques du fonctionnement de l'école actuelle, de sa bureaucratie et de son

organisation, peut-être moins sur sa pertinence dans la société. Pour illustrer, voici un exemple observé.

Monsieur et madame T. ont décidé de faire l'école aux enfants à la maison, après une expérience insatisfaisante dans une école du quartier voisin. Suite à des problèmes de disponibilité des parents, les enfants ont dû retourner à l'école au milieu de l'année. Or, il appert, selon les enseignants, que les enfants ont des lacunes dans les acquis présumés selon leur cycle d'apprentissage et qu'ils ne sont pas autonomes ni persévérants à la tâche, en bref, ils ne fonctionnent pas en classe et éprouveraient des difficultés d'intégration. Bien sûr, cela pourrait s'expliquer par leur absence du milieu et par l'apprentissage bilingue à la maison, il fallait donc s'attendre à un déficit au point de vue de la sociabilité avec les pairs et des connaissances en français. La position des parents est de souhaiter une école novatrice à tout point de vue, centrée sur l'éveil de l'enfant, capable de donner à l'enfant le goût d'apprendre et le motiver à l'effort. Il faudrait donc une nouvelle philosophie d'éducation et des programmes centrés sur les besoins de l'enfant qui tiennent compte de son rythme d'apprentissage et des étapes de son développement, avant les diktats de la commission scolaire.

Conclusion

Il découle de la présentation des profils des parents dont l'enfant a un plan d'intervention, d'abord un intérêt pour l'éducation et la fonction de l'école. On dirait que ces parents se sont faits une idée de ce qui aiderait à la réussite et l'intégration des enfants à l'école régulière. Ces profils montrent également que les parents sont en rapport avec l'école selon leur position personnelle mais leur collaboration devra tenir compte de leurs attentes à l'égard de l'aide ou les solutions des problèmes de la part de l'école.

Le but de la construction des profils était de penser aux formes ou modes de collaboration entre l'école et les parents, où l'école serait plus sensible à une telle diversité. Indépendamment de la bonne volonté ou non de participer à la politique de la commission scolaire concernant un enfant en difficulté, les parents semblent conscients de leur obligation de préparer l'enfant aux apprentissages et de faire leur part. L'acceptation de participer à la recherche est une preuve de leur intérêt à collaborer.

Nous pouvons conclure sur la possibilité d'envisager la concertation ou la collaboration école – parents, dans l'interdisciplinarité. Chaque acteur étant compétent dans son domaine, il peut apporter quelque chose de différent dans la compréhension du problème et dans le choix des moyens pour la réussite scolaire des enfants en difficulté. Penser la collaboration comme une forme d'interdisciplinarité exige une position éthique des participants, c'est-à-dire du personnel de l'école, des parents ou des intervenants externes.

Nous ne reviendrons pas ici sur le profil de parent réfractaire afin de penser plutôt à ce qui donne sens à la concertation.

Ce qui donne sens à la concertation ou à la collaboration entre l'école et la famille, pourrions-nous dire, nous inspirant d'un éditorial de la revue *À contrario*, est l'interdisciplinarité, en supposant que les participants aux rencontres de concertation admettent que leurs connaissances sur le même objet sont différentes selon leur propre formation ou expérience. Si nous considérons que la concertation est le produit d'un savoir avec ses propres enjeux, nous ajouterons que, en accord avec N. Freymond et al.¹⁹, suivant un mouvement de spécialisation des points de vue sur la réalité, les pratiques scientifiques, au même titre que d'autres pratiques sociales, s'intègrent alors à un processus historique de division sociale de travail ou terme duquel elles sont objectivées dans des structures institutionnelles (...) et les corpus de connaissances spécialisés se cristallisent en disciplines (...) Il s'agit d'un processus conflictuel articulé autour d'enjeux. (...) Affirmer la non-pertinence des frontières disciplinaires pour l'analyse de la réalité sociale résulte avant tout d'une prise de conscience réflexive des conditions sociales de la production (..) [des connaissances].

¹⁹ N. Freymond et al. *À Contrario*, vol. 1, no 1, p. 3-8.

Chapitre V

Les parents et le plan d'intervention

J'ai beaucoup insisté sur l'importance d'établir des rapports de connivence et de coopération entre les parents, les enseignants et l'école en général, tout en respectant les champs de compétence respectifs.

G. Duclos. 2001, p.11.

La connaissance et la perception de l'utilité d'un plan d'intervention pour les parents dépendent, au moins en partie, de la place que l'école leur accorde pour son élaboration, actualisation ou suivi, mais également des modalités des liens que l'école entretient avec eux. Généralement, le plan d'intervention est élaboré au début de l'année scolaire. Lors de la rencontre synthèse, vers la fin de l'année, des décisions sont prises. Entre les deux moments, les activités de soutien et d'aide à l'enfant auront mobilisé les parents directement ou indirectement. Cela a été illustré par les pratiques parentales décrites au chapitre trois.

En fait, les parents se sentiront concernés par le plan d'intervention à divers degrés et leur adhésion aux décisions de l'école dépendra de plusieurs facteurs. Quelques-unes sont en lien avec leur expérience et leurs relations avec le personnel de l'école, certains autres dépendent de la culture de l'école ou encore des politiques de la commission scolaire vis-à-vis les enfants en difficulté. Le plan d'intervention sera une occasion pour communiquer avec les parents ou pour se concerter avec eux, il sera tantôt un véritable processus complémentaire en vue de la réussite de l'enfant, ou sera uniquement un dispositif bureaucratique. Le lecteur devra garder cela en tête lorsque les parents manifesteront leur opinion concernant le plan d'intervention.

Le chapitre précédent donne une idée assez claire sur les modalités de participation des parents à l'élaboration des plans d'intervention, à leur actualisation et évaluation, si le personnel de l'école est à l'écoute des différents profils parentaux. Dans ce chapitre-ci, nous compléterons ces profils par leur positionnement à l'égard du plan d'intervention.

C'est quoi un plan d'intervention pour les parents?

La compréhension de ce qu'est un plan d'intervention varie selon les acteurs participant à son élaboration. Tout le monde sera d'accord avec cette affirmation. Il reste à se demander quelle est celle des parents par rapport à celle des enseignants, de la direction ou des spécialistes. Encore mieux, quelle est celle de l'enfant? Tout compte fait, il est au centre de la démarche, le plan d'intervention traite de son handicap, ses difficultés d'apprentissage et ses problèmes d'adaptation. En bref, sa réussite scolaire est en jeu. Conséquemment, sa capacité de se positionner en tant que sujet (sa compréhension sur sa propre participation dans son apprentissage scolaire) devrait être au centre des préoccupations. Cependant, étant donné son âge (et probablement ses problèmes), il reste plutôt dans l'ombre, sauf pour quelques enfants. Voici comme exemple le cas de Noémie : Sa mère a su exploiter à fond le rituel de la rencontre pour conscientiser cette dernière à la nécessité de prendre au sérieux l'avertissement des adultes. Nous avons également observé quelques rencontres avec des enfants âgés de 10 ans et plus qui étaient invités par la direction à s'engager dans des changements ou améliorations de leur comportement.

Bien entendu, c'est plutôt le parent, en tant qu'adulte et responsable de l'enfant qui se perçoit le premier concerné par la démarche. Donc, nous supposons plusieurs compréhensions de ce qu'est un plan d'intervention et nous nous demandons, avec certains parents : à quoi, à qui sert-il? La réponse à cette question varie selon l'expérience précédant l'entrée de l'enfant en classe maternelle. Pour certains parents, l'enfant aura déjà été l'objet d'un plan d'intervention. Pour d'autres parents, la révélation d'un problème suffisamment sérieux s'accompagne de la nécessité d'élaborer un plan. Finalement, des parents ignorent que leur enfant avait un plan d'intervention.

Le parent dont l'enfant a été l'objet d'un plan d'intervention avant son entrée en maternelle

Certains parents ont été initiés au plan d'intervention avant l'entrée en maternelle, c'est le cas d'enfants avec un handicap physique ou autre ayant reçu des services dans un CLSC ou dans un Centre jeunesse. Si le parent perçoit le plan d'intervention comme un dispositif d'accès aux ressources et de concertation entre intervenants de différents établissements, il sera porté à demander à la direction de

l'école d'en élaborer un lors de l'inscription de l'enfant ou au tout début des classes. Disons que ces parents ont été socialisés aux rouages du système des services et participent à la planification et à l'accès aux ressources d'aide pour l'enfant.

Ainsi, la mère de Audrey savait qu'elle pouvait demander un P.I., elle en avait été informée par le centre fréquenté par sa fille, elle explique : « Dans la vie il ne faut pas attendre, il faut foncer quand on se rend compte qu'on peut aller chercher de l'aide ». Cette attitude de première demanderesse est généralement accompagnée d'une intention d'entretenir de bonnes relations avec l'école. Cela n'est pas toujours le cas. La mère de Jérémie a fait des pressions exigeant l'école à chercher un diagnostic différentiel pour décider de l'aide personnalisée à apporter à son enfant. Tenant compte de son expérience, elle aurait également souhaité imposer des modalités pour l'élaboration du P.I. Du coup, sa collaboration avec l'école et ses relations avec le personnel dépendaient de la place que l'institution accorderait aux spécialistes, au dossier médical et aux moyens pour mobiliser les ressources. Nous voyons ici des conditions clairement signifiées par le parent pour collaborer au P.I.

Le parent qui apprend les difficultés scolaires de l'enfant

Le parent convoqué à une rencontre par la direction et qui reçoit la révélation des difficultés d'apprentissage ou de comportement prend un peu plus de temps à bien comprendre la fonction d'un plan d'intervention. Tout se passe comme si son attention était centrée d'abord sur la manière dont les participants s'expriment par rapport à son enfant. Il découvre que plusieurs personnes se sont déjà penchées sur ses difficultés à l'école et il s'intéresse surtout à leur attitude et disponibilité à aider l'enfant. Leur opinion peut coïncider ou non avec sa propre lecture, mais généralement il ne la conteste pas.

Le parent saisit que la rencontre fait partie d'une démarche de mise en commun des moyens de certains professionnels ou de l'éducateur spécialisé. Ainsi, l'opinion des parents est unanime à l'égard de la fonction de l'orthopédagogue. Ils considèrent que ce professionnel a un rôle important pour améliorer la lecture, l'écriture et la compréhension du français chez les enfants. Les parents partagent avec l'école l'importance de l'apprentissage de la langue comme quelque chose de fondamental. Aussi les parents sont-ils portés à y collaborer, ils souhaitent même des

conseils. En bref, le plan d'intervention est perçu sous la modalité de mécanisme pour cibler un problème et proposer des moyens d'amélioration ou de solution.

La réception de la nécessité d'un plan d'intervention est différente dans les cas d'indiscipline.

Le parent convoqué pour l'indiscipline de l'enfant

La justification d'un plan d'intervention élaboré pour indiscipline ou mauvais comportement de l'enfant semble moins claire, qu'il soit proposé par la direction, le personnel de garde ou un éducateur spécialisé. Certains parents interviewés ne savaient pas que la rencontre avec la direction, parfois en présence de plusieurs personnes, avait pour but d'élaborer un plan d'intervention. Ou bien ils ne l'ont pas entendu nommer comme tel ou ils l'ont oublié. D'autres parents ont reçu de l'information de l'école et ont signé un formulaire sans réaliser que c'était un plan d'intervention. C'est le cas de la mère de Denis, de celle de Jean-Paul. Selon ces parents, ces enfants sont plutôt sociables, populaires et dynamiques, sans problèmes particuliers.

Tout se passe comme si certains parents n'acceptent pas que les situations de violence ou d'indiscipline méritent un plan d'intervention. Ces parents et d'autres, pensent que les règles de vie, de discipline, de limites ou solutions de rechange à la violence concernent tous les enfants et les adultes de l'école, non pas uniquement un petit nombre d'enfants désignés.

Le P.I., une démarche bureaucratique pour l'école

Finalement, certains parents nous ont confié que, selon eux, leur participation à la rencontre d'élaboration d'un P.I. était surtout une façon de collaborer avec la direction, car celle-ci avait l'obligation d'élaborer des plans d'intervention et de les déclarer à la commission scolaire, au début de l'année. Ils voient là une démarche utile pour planifier les ressources de l'école et de la commission scolaire.

Les attitudes des parents vis-à-vis les plans d'intervention

Une des questions importantes lors de l'entrevue avec les parents était de connaître leur opinion concernant l'utilité des plans d'intervention. Nous avons retenu 22 entrevues de parents qui se sont dits au courant des plans d'intervention. Une lecture attentive de ces données permet de dégager deux attitudes différentes vis-à-vis la pertinence et l'utilité des plans d'intervention. Elles complètent et parfois entrecouperent le profil parental présenté au chapitre quatre.

Attitudes positives

Si le parent sent que l'école montre un véritable intérêt pour la scolarisation de l'enfant, il associe le plan d'intervention à des efforts en vue de la réussite scolaire de l'enfant. Pour certains parents, le plan d'intervention aide à réaliser l'intégration de l'enfant à l'école. Dans ce sens, ces parents participent au projet d'éducation de la société québécoise, sans discrimination.

Ces parents reconnaissent à l'école la légitimité de se prononcer sur les difficultés d'apprentissage. Elle serait en position de se rendre compte du problème parce que le personnel peut comparer le comportement, le rendement, les habiletés de l'enfant à ceux d'autres enfants. Ici, il faut voir une lecture de la norme statistique, de la normalité d'un groupe d'âge et la possibilité de cibler ceux qui en sortent par un ensemble de différences. L'école a ensuite l'obligation d'informer les parents si *quelque chose ne tourne pas rond*. La pertinence d'un plan d'intervention s'inscrit dans cette démarche de ciblage des difficultés d'un élève.

L'attitude des parents à l'égard des plans d'intervention sera : *Je trouve que c'est une excellente chose*, ou : *C'est utile pour l'enfant*. (La rencontre de tout le monde donne une vue d'ensemble de la situation. Chacun a fait ce qu'il avait à faire. Le parent exprime sa reconnaissance à l'intérêt manifesté par l'école : *J'ai confiance parce qu'on s'en occupe bien* (enfant handicapé). *Ils donnent* (au problème) *l'importance que cela mérite et j'aime qu'on me consulte*. Ou ils disent : *Ils m'ont dit quoi faire concrètement* (ex. : réviser le sac d'école, accrocher son manteau et sa tuque sur son crochet assigné, donner une tâche à la fois, morceler la tâche, etc.). Cette attitude est renforcée par l'autorité et la compréhension de la direction, le parent se sent écouté et

compris : [la directrice] *m'a annoncé devant ma fille le rôle qu'elle jouera auprès d'elle, car j'ai de la difficulté à l'encadrer. J'étais contente de son rôle d'autorité.*

Un des parents rencontrés trouve que le plan est utile dans la mesure où il est structuré, que l'on tient compte des besoins et des progrès de l'enfant : *C'est très stimulant parler des progrès de l'enfant . C'est comme si l'école validait les pratiques déployées par les parents.*

Au fur et à mesure que les parents échangent avec la direction, ils apprennent à en prendre et en laisser. La mère de Dany sait que si quelque chose ne va pas, elle peut se confier à la directrice, non pas comme à une amie, mais comme à quelqu'un en autorité qui interviendra là où ce sera nécessaire. Les rencontres avec elle sont utiles pour faire le point sur les progrès des enfants. Elle précise : « La directrice a vu les dossiers [des enfants]. Elle me ménage un peu. Ici, il y a un bon travail d'équipe. Si quelqu'un donne une idée, si l'autre n'est pas d'accord, il va le dire. À un moment donné j'avais des doutes, on aurait dit que son professeure n'aimait pas Dany, j'ai dit à la directrice : – *Change-le de classe, faites de quoi.* Astheure [l'enseignante], elle a l'air d'être moins pire ».

La mère de Fleury trouve qu'il faut connaître le fonctionnement des rencontres : « Il faut me préparer. Je leur raconte toute l'histoire, bien qu'ils aient le dossier en main. Je ne veux pas contrer le travail qu'ils ont à faire, je serais mal placée. Si je vois quelque chose qui cloche, je vais le dire. Ils s'attendent à ce que les parents viennent, qu'il y ait un accord pour que chacun puisse aider l'autre à faire travailler l'enfant. Si les parents sont moins connaisseurs, ils auront peut-être à moins dire leur mot. [...] La rencontre est une occasion pour juger notre enfant. Je vois ce qui ne va pas quand je suis ma fille [dans les devoirs], mais je ne vois pas le travail qu'elle fait à l'école. Dans ce sens, le P.I. est utile ».

La mère de Michel dit avoir appris à parler pour participer aux rencontres : « Il faut ne pas avoir peur de dire : – *Non, je ne suis pas d'accord, je vais être entendue.* Je suis sûre que ça va marcher. J'ai le choix de leur dire : – *Oui, c'est une bonne affaire, c'est correct, on y va.* On travaille ensemble.[...] Les 3 ou 4 personnes [présentes à la rencontre] vont intervenir de la même façon. Sinon chacun aurait eu sa manière et personne n'aurait été au courant. À l'école, ils font ce qu'ils ont à faire et il faut que je

fasse de mon mieux à la maison... lui prendre un professeur privé, une orthophoniste en privé... ».

Les parents de Georges trouvent que la rencontre pour le P.I. est utile : « [la directrice] avait fait un bilan et avait dit comment il fallait que je marche avec Georges. Tout le monde était là, m'a aidé à savoir ce sur quoi il avait de la misère et ce qui marchait, ce qui ne marchait pas... sauf qu'il y a des affaires que je ne suis pas capable de lui montrer. C'est pour ça qu'il a de la difficulté, il n'a pas d'aide. [...] J'aurais aimé avoir de l'aide là-dessus ».

Attitudes négatives

L'attitude négative des parents vis-à-vis le plan d'intervention se confond à celle de la rencontre pour son élaboration. Cependant, certains parents vont plus loin sur la capacité de l'école à prendre les moyens pour bien cibler le problème, à préparer les parents pour la rencontre et à les tenir au courant des changements. Certains doutent même de l'actualisation du plan. Soulignons qu'aucun parent a fait mention de l'évaluation ni de la continuité des acquis d'un enfant d'une année à l'autre. Par exemple, des parents trouvent que le plan d'intervention met trop l'accent sur les défauts et faiblesses de l'enfant. Cela a pour effet de les décourager dans les efforts à faire puisque l'école semble avoir une lecture peu optimiste des progrès possibles de l'enfant. Bien sûr, cette façon de voir est quelque peu réductrice et dit la vulnérabilité des parents. Rien n'indique l'opinion de l'école sur le pronostic des difficultés de l'élève, mais il est possible que certains énoncés du plan paraissent simplistes. D'autres parents trouvent que les résultats des tests ne sont pas bien expliqués, encore moins leur portée. Une dame dit : *Il faut être habilité dans les tests, sinon on risque de paniquer*. Une autre ajoute : *Un résultat [mal] présenté peut nous démolir, ça m'a fessée un peu*. Il faut dire que les rencontres sont d'une durée limitée et que les parents ne sont pas préparés ni informés.

La présence des tests ou d'autres mesures de connaissances de l'enfant qui sont utilisés pour bien cerner le problème font dire à certains parents que la démarche des plans d'intervention est trop normalisante et même culpabilisante : *Nous nous sommes senti attaqués en tant que parents. Ils nous mettaient quasiment la responsabilité sur le dos à cause qu'il était de même, c'est-à-dire différent des autres enfants*.

Une des mères rencontrées commente le pouvoir de l'école lors des rencontres pour le P.I.: « du moment que l'enseignant a parlé, c'est la parole d'Évangile... on dirait qu'il ne faut pas défier cette autorité-là. S'ils ont dit ceci, on n'a rien à dire... ou on ne veut rien dire ». D'autres parents critiquent le jargon des évaluateurs ou spécialistes. Les parents disent se sentir humiliés de leur incompréhension sans pour autant recevoir l'information pertinente. Lors de la révélation du problème, le parent peut être porté à magnifier le problème. Le père de Derek avait d'abord compris que son enfant était débile intellectuellement, c'est son épouse qui dut corriger sa perception.

Pour un des parents, l'école est simplement incompétente à l'égard des problèmes peu communs : « On voyait bien que l'école n'avait pas saisi le problème de l'enfant. Il faut que j'informe personnellement l'enseignante l'année prochaine pour m'assurer des mesures à mettre en place. Un plan d'intervention en partenariat demande une bonne connaissance des ressources, la mobilisation de tout ce monde, une animation en deux temps : accorder leur lecture du problème et des besoins avant de choisir les objectifs. L'école ne semble pas en mesure de faire tout ce travail ».

Dans le même ordre d'idée, un autre parent exprime l'inutilité du plan d'intervention parce que l'école ne connaît pas la difficulté de l'enfant : « On ne comprend pas son problème, c'est un dépendant affectif qui a besoin d'être sécurisé, il lui faut quelqu'un à ses côtés... En le mettant en punition, en l'isolant, on le traumatisait. La loi dit qu'on n'a pas le droit d'expulser un enfant plus d'une semaine. [...] L'enfant prend du retard, a de la misère à suivre le groupe... Il ne faut pas l'écœurer de l'école ». Finalement, l'opinion d'un autre parent est le manque de structure des plans d'intervention : « Un plan d'intervention pourrait être utile s'il est bien structuré, mais je pense qu'ils ont besoin d'aide [pour mieux le structurer], actuellement c'est trois ou quatre lignes, juste de grandes idées mais des idées pertinentes ».

La mère de Willy aurait souhaité plus de précisions concernant son rôle : « Je ne me sentais pas bien [dans la rencontre]. Au début, je ne l'acceptais pas [faire doubler l'enfant] mais si c'est dans l'intérêt de l'enfant, c'est ça qu'on va faire. Avec tous les instruments qu'ils ont, il me semble qu'ils auraient dû détecter le problème avant, à la maternelle, à la garderie... Il y avait quatre personnes. Il y a eu un genre

de plan. Ils ne m'ont pas dit comment j'allais pouvoir l'aider... On était supposé de se revoir en février, on n'a pas eu de suivi. En plus, il a changé de professeur ».

Non seulement la planification est-elle critiquée, mais le suivi ou l'actualisation des moyens choisis lors de la rencontre est objet de doute des parents. La mère de Marc est radicale, selon elle, le plan d'intervention n'a pas de suivi et l'école n'aide pas son enfant. Tout comme les parents d'Yvon : « Tout semble aller pour le mieux à la rencontre, on voit du progrès. Sauf qu'après, est-ce que les choses se font ou on les met simplement sur la table? Je ne sais pas s'il est utilisé dans le quotidien, je ne sais pas jusqu'à quel point on peut l'aider dans la gestion de la colère... tout le monde dit oui, est-ce le temps? Il n'y a pas eu de réponse. Il n'y a pas eu de suivi là-dessus [...] c'est une petite déception, je m'attendais à plus de suivi ».

Un autre parent dit : « Tout se passe comme si on se pressait pour faire signer les formulaires. Ces rencontres sont inutiles, même si les parents ont fait tout ce qu'ils pouvaient de leur côté, l'école a pris tout ça comme des conditions normales. Elle a le gros du bâton. Cette attitude marque négativement l'enfant. Pourtant, il ne doit pas être le seul enfant difficile ».

Quelquefois les parents ne peuvent pas se rendre à la rencontre pour élaborer le P.I., alors, ils se sentent coupables. Un père salarié dit : « Si je n'y vas pas, ils vont dire que je ne me préoccupe pas de l'enfant. C'est le contraire, je me préoccupe de mon enfant, mais je me préoccupe aussi de mon emploi ».

Conclusion

Les parents sont partagés vis-à-vis le plan d'intervention. Les parents qui ont une opinion positive semblent plutôt participer à une stratégie d'ajustement de leurs comportements et ceux de l'école, afin de mieux aider l'enfant. Aussi partagent-ils la lecture du problème avec l'école, indépendamment de sa complexité. Il faut s'attendre à ce que leur compréhension s'accroisse avec les informations et leur propre expérience. Disons aussi que ces parents semblent entretenir de bonnes relations avec les enseignants, les professionnels et la direction.

Les parents qui ont une attitude négative vis-à-vis le plan d'intervention expriment plutôt leur déception des résultats de l'enfant ou de son intégration à son

groupe de pairs à part entière. Pour eux, le plan d'intervention devrait favoriser ces deux aspects : la réussite dans les apprentissages et l'intégration en classe, la convivialité avec ses pairs.

La démarche de planification semble peu comprise par tous les parents, en partie probablement parce que les objectifs ne sont pas assez précis, ne tiennent pas compte de leur rôle ou parce que les ressources ne sont pas suffisantes. En bref, on dirait que les parents méconnaissent le rôle précis que l'école attend d'eux, autant pour la rencontre de planification que pour l'actualisation du plan.

À la lecture des différents points, il est possible de suggérer des améliorations : voir à une approche individualisée de la démarche d'élaboration d'un plan d'intervention, mieux cerner sa finalité en mettant l'accent sur les forces et capacités à accroître chez l'enfant, penser la réussite comme un but qui guide les objectifs et moyens choisis dans le plan, faire participer les parents en tant que responsables des enfants.

Conclusion

Nous avons rencontré les parents dont l'enfant avait eu un plan d'intervention à l'école pour nous mettre au diapason de leur expérience et voir ainsi la possibilité de parler de concertation. Après la lecture attentive des entrevues, nous savons maintenant que la plupart des parents connaissent bien ce qu'est un plan d'intervention et participent aux efforts pour aider l'enfant handicapé ou en difficulté à intégrer une classe régulière. Avant tout, le plan d'intervention dit noir sur blanc les décisions de l'école concernant son intention à les intégrer et les modalités pour réussir. Aussi les parents seront-ils affectés directement ou indirectement par les conséquences des décisions de l'école et les relations de l'enfant avec l'enseignant, de leurs propres relations avec la direction.

Des parents ont accepté de nous rencontrer en entrevue alors qu'ils n'ont pas le temps. En effet, la description des pratiques parentales montre comment c'est exigeant d'élever un enfant avec des troubles du comportement ou d'aider un enfant plus lent à apprendre. Cela montre, avant tout, leur intérêt pour l'enfant et, dans la plupart des cas, leurs bonnes dispositions à collaborer avec l'école. Dans certains cas, cette collaboration nécessitera des conditions. Par exemple, ménager leur sensibilité dans la désignation du problème ou des difficultés, l'informer sans le noyer dans les mauvaises nouvelles, expliciter les attentes de l'école à son égard, tenir compte de sa disponibilité réelle du temps. Tout cela est déjà un bon point de départ pour planifier des améliorations.

Si nous revenons à l'essentiel des résultats présentés dans le présent rapport, soulignons d'abord la représentativité de notre corpus de données. En comparant les caractéristiques des enfants des parents répondants avec les données de l'ensemble des enfants qui ont été l'objet d'un plan d'intervention dans les trois écoles, nous observons que nos données rejoignent la population des parents d'enfants handicapés ou avec des difficultés de comportement et d'adaptation, incluant les problèmes de discipline et certains de violence. Conséquemment, nous prétendons à la représentativité des résultats pour les parents collaborateurs. Les résultats de notre analyse ne concernent pas les parents qui ne souhaitent pas collaborer avec l'école ou qui participent au profil des parents réfractaires, les parents en situation de maladie, ceux qui ont été l'objet d'un signalement à la Direction de protection de la jeunesse ou qui traversaient des crises familiales particulières.

Concernant la vision que les parents rencontrés ont sur les difficultés de l'enfant, elle est apparue pertinente et assez juste. Les parents ont décrit le comportement de l'enfant à la maison et ce regard semble compléter celui de l'école. Les termes utilisés par les parents sont plus précis que ceux utilisés dans les plans d'intervention. Ils nomment des maladies, des troubles ou des déficiences. Ils ne masquent pas les problèmes, même s'il est difficile de parler de la pathologie d'un petit. Donc, on observe le courage des parents, la précision des termes utilisés et leur désir de voir la réalité en face. Ils n'hésiteront pas à faire approfondir les évaluations, à la recherche d'un diagnostic.

Par contre, la position des parents est différente dans les cas d'indiscipline et de manifestations de violence qui semblent comprises comme étant des manifestations de genre : les garçons; d'âge : ce sont des enfants; ou de culture : ici, dans le quartier, c'est violent. Tout se passe comme s'ils voulaient minimiser de telles manifestations. À l'inverse, ils rapportent des témoignages d'enfants qui ont été victimes de violence. Cela fait prendre conscience qu'elle existe et qu'il faut traiter ce problème de façon collective, sans relâche, avec respect des enfants et avec des programmes qui assurent la continuité des interventions, avec l'appui, non pas uniquement de tous les parents mais de la communauté.

Non seulement les parents connaissent les difficultés des enfants, mais ils sont conscients de la difficulté d'être des éducateurs. La description de leurs pratiques quotidiennes montre des parents préoccupés et occupés à élever les enfants « difficiles ». Ils sont stressés. Ils dépensent énormément d'énergie et, malgré cela, ils semblent à l'affût de toute stratégie, truc, formule ou activité qui puissent provoquer des ajustements dans leur propre comportement.

À la lecture des pratiques parentales, il se dégage la volonté des parents de ne pas nier le problème, mais de considérer l'enfant comme un enfant normal au-delà de ses problèmes ou du diagnostic des spécialistes. Cette volonté de normaliser l'enfant, de le sortir des catégories stigmatisantes vient renforcer le souhait des écoles de ne pas marquer l'enfant pour qui on élabore un plan d'intervention.

Bien sûr, il fallait s'attendre à des rapports parents – école en lien avec des caractéristiques parentales. Nous avons proposé une construction de profils pour

mieux souligner les formes possibles de concertation. L'école sait que la population des parents n'est pas homogène. Désormais, il faudra qu'elle soit sensible à ces profils et sache tirer profit ou mieux ajuster les codes de communication, afin de passer le même message, celui d'être ensemble pour aider l'enfant.

Tenant compte des profils parentaux, du dévouement et de la sollicitude des parents, de leur attitude à l'égard des plans d'intervention, il faudra imaginer des moyens pour bonifier la démarche de planification et d'action du plan d'intervention jusqu'à ce qu'il vienne renforcer la protection et la résilience des enfants, autant du point de vue individuel que collectif. Du point de vue individuel, des enfants en déficit de tuteurs de protection seront soutenus par l'école. Dans ce sens, le plan d'intervention verra, par exemple, à privilégier des liens significatifs avec des adultes capables d'aider l'enfant et ouvrir ses liens sociaux. Du point de vue collectif, les plans de réussite des écoles verront à maintenir ou augmenter les activités d'organismes capables de travailler les liens sociaux.

L'investissement des parents dans l'éducation des enfants en difficulté fait penser au besoin de répit et d'activités conviviales pour les parents. Peut-être dans certains cas, il faudra augmenter le pouvoir d'action (empowerment) des parents mais, de façon générale, les parents semblent suffisamment conscientisés à la problématique. C'est à l'école d'innover pour les rejoindre.

Cette tâche est lourde pour les enseignants. E. Royer²⁰ dira qu'ils ne sont pas suffisamment formés pour faire face aux problèmes d'enfants en difficulté d'apprentissage et de comportement. Notre opinion est que l'école expérimente des mécanismes pour aider à leur véritable intégration, mais cela demande du temps et des conditions favorables. Aussi longtemps que la tendance continuera d'attribuer les difficultés d'apprentissage et de performance scolaire aux caractéristiques personnelles de l'enfant et au manque d'engagement et de participation des parents, le dialogue de collaboration avec les parents restera au même point. L'opinion des adultes en autorité est très importante pour les enfants en difficulté scolaire. Leur image de soi est en quelque sorte associée à leur incapacité d'imaginer un avenir ouvert, avec plusieurs possibilités de succès. C'est un problème de société.

²⁰ Communication personnelle.

Il nous reste une question : À qui s'adresse le plan d'intervention? Les parents n'ont pas une réponse univoque à cette question. Si l'enfant est jeune, ils se voient porteurs de la responsabilité vis à vis l'enfant et vis-à-vis l'école. Cependant, si l'enfant est en âge de comprendre ce qui se passe autour de lui et si le temps est arrivé d'apprendre à prendre position vis-à-vis les décisions qui le concernent personnellement, la rencontre formelle de planification du plan semble lui offrir l'occasion de réaliser cet apprentissage. Aussi, les rencontres gagneraient à accentuer le côté rituel, afin d'amener le jeune à réaliser que des adultes s'intéressent à lui et qu'ils sont réunis pour lui demander son engagement en tant que sujet, pour devenir ainsi partie prenante de la démarche. Les jeunes disaient lors d'une rencontre scolaire : *Pour réussir à l'école, il faut que l'enfant lui-même veuille faire des efforts.*

Un écueil en relation aux points précédents est celui de la disponibilité des ressources. Dans une démarche pratique de planification, il est vrai que la disponibilité des ressources balise le choix des objectifs. Cependant, augmenter les services ne garantit pas leur adéquation aux besoins. Deux options seraient alors envisageables : revoir la définition des problèmes et la finalité des plans d'intervention ou réviser la gestion des ressources au niveau de la commission scolaire et cela, tenant compte de l'évolution des populations dans les trois écoles du quartier. À ce titre, il est possible d'envisager un véritable rôle de continuité pour le plan d'intervention, surtout dans un contexte de transition des écoles du Vieux-Limoilou. Les plans d'intervention de l'année à venir devront prévoir un changement d'école pour bon nombre d'enfants et commencer à envisager les effets de ce changement.

L'intervention auprès des enfants à risque de difficultés scolaires devra s'envisager de façon globale par des interventions préventives, des interventions centrées sur des problèmes bien documentés, autant du point de vue scolaire, médical, familial, économique et communautaire, et en concertation avec des organismes de services, pas pour tous, uniquement pour les situations plus complexes. Pour clore ces conclusions, rapportons-nous à un document important, dirigé par Camil Bouchard.

PENSER LA PRÉVENTION ET :

- Établir et maintenir une relation de confiance avec les parents et les adultes responsables de l'enfant. Se donner du temps pour s'approprier. Faire des activités communes, se côtoyer assidûment, faire des efforts communs, être souple, flexible, respecter valeurs et compétences.
- Assurer la continuité des programmes et du personnel scolaire. Faire attention à la segmentation des programmes et services.
- Intervenir avec intensité, prendre le temps, investir des ressources afin d'atténuer les facteurs de risque. Viser à produire des résultats et des changements notables, observables. Cela veut aussi dire opter pour un nombre restreint d'objectifs clairs dans les P.I..
- Souplesse, structure et vision large dans les programmes afin de tenir compte des caractéristiques de types de familles.
- Respecter les valeurs, miser sur les compétences afin de rejoindre les parents vulnérables. (Penser au programme Parents experts). Procéder à la prise de conscience des forces et compétences des parents les plus en retrait de l'école ou dans la communauté. Miser sur la compétence des parents par la participation à des activités intéressantes, qui ont un sens pour la réussite de l'enfant. Demeurer ouvert à l'information et enseignement que les parents peuvent apporter à l'école.
- Éviter d'étiqueter afin de ne pas stigmatiser les enfants ni les parents. Même dans les cas d'enfants avec un diagnostic de troubles de comportement, ils ne sont pas que le problème diagnostiqué à l'école. Souvent, un recadrage permet de saisir des talents et compétences sur lesquels tabler pour travailler la réussite scolaire. Aussi, faire attention à l'organisation des groupes de parents centrés uniquement sur les problèmes. Faire attention aux stratégies de recrutement, à l'accessibilité aux rencontres et au maintien de l'intérêt.

- Profiter des transitions, autant lors de la réorganisation des écoles du Vieux-Limoilou que de l'organisation des écoles par cycles, du passage de la garderie à l'école, du primaire au secondaire. Toute transition présente deux aspects, un premier de bouleversement et un deuxième d'ouverture et disponibilité vers le changement.
- Adopter une gestion de soutien autant des directions que de la commission scolaire. Prévoir un budget et s'assurer d'un financement adéquat.
- Viser la concertation des personnes et des ressources.
- Assurer la compétence du personnel par la formation-accompagnement, miser à long terme et évaluer périodiquement afin d'assurer un suivi systématique du programme.
- Évaluer.

Un Québec fou de ses enfants, 1991, p. 57-63.



Bibliographie

- Bouchard C. et al. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Rapport du groupe de travail pour les jeunes. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Charlesbois, P. (2000). *La prévention des problèmes associés au déficit d'attention avec hyperactivité*. F. Vitaro et C. Gagnon, dir. Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. T. II. Sainte Foy : Presses de l'université du Québec, p. 69-113.
- Duclos., G. (2001). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Eco, H. (1998). *Le concept d'intolérance*. Académie universelle des cultures. L'intolérance. Paris : Grasset, p. 15-19.
- Gaucher Ch. et P. Fougeyrollas (2004). *Construire la différence et reproduire la vulnérabilité : le cas des personnes handicapées*. Dir. : Saillant, F. et al. *Identités, Vulnérabilités, communautés*. Cap-Saint-Ignace : Éditions Nota bene, p. 127-154.
- Home A., S. Pearce (2003). « Triple journée des mères d'enfants ayant une incapacité invisible ». *Reflets*. Ottawa : Université d'Ottawa, vol. 9, n° 2, p. 163-185.
- Lemay, M. *Dysphasie ou autisme, un diagnostic différentiel difficile à faire*. Prisme, 34, 46-58.
- Lemay, M. (2001). *Famille, qu'apportes-tu à l'enfant?* Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Mercier A.M. (2003). *Troubles de déficit de l'attention/hyperactivité. Plan d'action régional 2003-2004*. Lanaudière : Régie régionale de la santé et des services sociaux.

Métayer, M. (2001). *Vers une pragmatique de la responsabilité morale*. Lien social et Politiques. RIAC, p. 19-30.

Szatmari P. *Autisme, syndrome d'Asperger et TED : complexité et pièges diagnostiques*. Prisme, 34, 24-34.

Annexes

Québec, le 26 janvier 2004

Objet : Collaboration à une recherche

Projet de recherche :

J'instruis, tu prends le virage milieu, nous qualifions... des efforts conjugués pour développer un partenariat école – parents – intervenants – communauté

Recherche financée par les Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture

Madame, Monsieur,

Nous sommes intéressés à développer des moyens pour faciliter le succès de votre enfant à l'école. Comme vous le savez, l'école a fait pour lui un plan individuel et nous aimerions vous rencontrer afin de connaître votre opinion sur le sujet.

Nous aimerions solliciter votre participation à une entrevue d'une durée d'environ 1 h 30; celle-ci pourrait avoir lieu à l'école ou chez vous, à l'heure de votre choix. _____, communiquera avec vous pour fixer un rendez-vous. Bien entendu, votre participation est complètement volontaire. Si vous avez des empêchements d'ordre matériel, faites-nous le savoir et nous vous proposerons des solutions.

Les chercheurs s'engagent à respecter la confidentialité des données concernant votre enfant et vous-même. Vos noms ou indications sur votre famille n'apparaîtront nulle part.

Comptant sur votre collaboration, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos meilleurs sentiments.

Directrice

/cc

Détacher et retourner à l'école.

PROJET DE RECHERCHE

Cochez la case correspondante :

J'accepte de participer à la recherche et d'accorder une entrevue oui non

Signature

Date

Formulaire de consentement
à l'intention des parents participant à une entrevue

Projet de recherche :

J'instruis, tu prends le virage milieu, nous qualifions... des efforts conjugués pour développer un partenariat école – parents – intervenants – communauté

Recherche financée par les Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture

Le but de la recherche est d'améliorer la concertation des partenaires avec l'école afin d'offrir un meilleur service à votre enfant.

Je consens à l'entrevue réalisée par M^{me} Teresa Sheriff en qualité de chercheure, uniquement pour les fins de la recherche ci-haut nommée, aux conditions suivantes :

- Mon consentement est totalement volontaire.
- J'accepte que l'entrevue soit enregistrée.
- Je peux arrêter l'entrevue ou l'enregistrement au moment voulu.
- Cette entrevue ne comporte aucun risque ni pour moi ni pour mon enfant.
- La chercheure respectera l'anonymat et rien ne permettra d'identifier mon enfant. Si mon enfant est suivi au Centre jeunesse, la chercheure ne fournira aucune information à l'intervenant responsable de son dossier.
- Je peux obtenir, si je le souhaite, une copie de l'entrevue.
- Je peux avoir recours à la Commissaire à la qualité des services au Centre jeunesse de Québec pour toute plainte concernant le déroulement de la recherche (tél. : 661-6951).

Signature

Date

Teresa Sheriff
Responsable de la recherche
Tél. : 661 6951, poste 1432

Projet de recherche

J'instruis, tu prends le virage milieu, nous qualifions... des efforts conjugués pour développer un partenariat école – parents – intervenants – communauté

Protocole d'entrevue

- Présentation de la recherche
- Faire signer le consentement
- Emphase sur la confidentialité
- Enregistrement de l'entrevue
- Suites

Canevas pour l'entrevue avec les parents

Entrevue de type constructiviste autour de trois parties complémentaires :

1. La construction du problème scolaire de l'enfant
2. Thèmes concernant la socialisation de l'enfant
3. Le plan individuel ou d'intervention



I. La question de départ

Que pensez-vous que votre enfant vit à l'école ?

Avant d'aller plus loin, bien saisir si le parent expose une différence ou une ressemblance du comportement de l'enfant à l'école **et** à la maison, ensuite développer chacune des avenues avec des reformulations, reprise des derniers mots d'une phrase, des invitations à continuer (ensuite, et après, etc.).

Trois possibilités (non exhaustives!)

Il y a une différence entre ce que l'enfant vit à l'école et à la maison.

- Développer en long et en large la ou les différences. Situer le problème.
- Comment cela se passe dans la vie quotidienne à la maison?
- Quelle est la dynamique relationnelle entre vous et l'école, vous et l'enfant, l'enfant et sa fratrie?

Il vit des problèmes à l'école et à la maison.

- Expliciter le problème : de quoi il s'agit, depuis quand, qui a parlé du problème le premier, comment avez-vous pris cela ou réagi, impact dans la vie quotidienne?
- Quelle est la dynamique relationnelle entre vous et l'école, vous et l'enfant, l'enfant et sa fratrie?

Le problème se situe ailleurs, ou toute autre réponse.

- Où, de quoi il s'agit, etc.?
Improviser en fonction de l'objet.
- Quelle est la dynamique relationnelle entre vous et l'école, vous et l'enfant, l'enfant et sa fratrie?

 **2. Les thèmes** souhaitables à traiter pendant l'entrevue. Dans le désordre, selon la pertinence et en accord avec la logique de la conversation :

- ① Les devoirs et les leçons à la maison.
- ② Les repas : comment cela se passe, etc.
- ③ Départ de l'enfant de la maison : comment ça se passe quand il quitte la maison. Le chemin entre l'école et la maison ou vice-versa. L'arrivée de l'enfant à la maison.
- ④ La garderie : comment ça se passe, etc.
- ⑤ Activités pendant le temps libre de l'enfant, loisirs, congés.
- ⑥ Règles de vie de l'école, discipline et conséquences.

 **3. Le plan d'intervention ou plan individuel**

- ① Quelle information avez-vous eu sur le plan individuel concernant votre enfant? Cette information parlait-elle des problèmes, des difficultés, des besoins, des services?
- ② Quels sont vos rapports avec l'école? Comment ça se passe pour la communication? Parlons un peu des étapes (du processus) pour faire un PI. Qui commence le processus? Attentes présumées de l'école concernant votre participation. Pressions appréhendées.
- ③ Pertinence de la présence des parents / de l'enfant à la rencontre pour le PI
- ④ La dernière question : utilité du PI.

Logistique



L'enregistreuse et les cassettes audio sont disponibles chez Claire.

La cassette enregistrée doit porter un code pour le contrôle du corpus et le verbatim. La déposer dans le bureau de T. Sheriff aussitôt que possible.