

Faculté des sciences de l'éducation

L'implication parentale dans l'enseignement spécialisé de type 8 en Fédération Wallonie-Bruxelles :

Ses formes, ses freins, ses leviers

Auteure : Lannoy Anne-Sophie (5722-23-00)
Promoteur : Pierre Bouchat
Lectrice : Anne Bragard

Année académique 2025-2026

Remerciements

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance et mes remerciements à mon promoteur, Mr Pierre Bouchat, pour sa disponibilité, son écoute, ses conseils et sa bienveillance qui m'ont portée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Ensuite, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à chaque parent et chaque professionnel de l'enseignement spécialisé rencontré lors de nos entretiens pour leur accueil, leur confiance, leurs témoignages enrichissants. Sans eux, l'aboutissement de ce travail n'aurait pas été possible.

Je désire remercier profondément Ludivine Halloy pour la richesse de ses conseils, ses relectures et son soutien précieux.

Je remercie de tout cœur mes chers enfants, parents, frères et sœur et Robin pour leur soutien inconditionnel, leurs encouragements et leur patience qui m'ont permis de surmonter ces trois années intenses.

Je tiens également à remercier les membres de mon sous-groupe, Marie, Mégan et Maxime pour tous ces moments riches en travail, en émotions et en souvenirs.

Enfin Sandrine et Nath, vous avez été mes piliers dans cette aventure. Votre présence, votre soutien tout au long de ce parcours, aussi bien dans les moments de désespoir que de succès ont été d'une valeur inestimable. Sans vous, je n'aurais jamais trouvé la force ni la confiance pour aller jusqu'au bout de mon engagement. Je suis profondément reconnaissante pour tout ce que vous m'avez apporté humainement et personnellement.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	1
PROBLEMATIQUE	2
CADRE THÉORIQUE.....	6
1. Définition de l'implication parentale	6
2. Les effets de l'implication parentale : modèles théoriques	8
3. Les modèles théoriques de l'implication parentale	12
A. Le modèle d'Epstein (1992).....	12
B. Le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005).....	14
4. Facteurs sociologiques influençant l'implication parentale	19
A. Le statut socio-économique.....	20
B. La stigmatisation	22
5. L'enseignement spécialisé.....	25
A. L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles	25
B. Les spécificités de l'enseignement spécialisé de type 8	28
Méthodologie de la recherche	30
1. Objectif et questions de recherche.....	30
2. Méthode de recherche	31
A. Choix d'une démarche qualitative	31
B. Posture du chercheur	32
C. La récolte de données	33
1) L'entretien semi-directif	33
2) Sélection de l'échantillon.....	34
D. Démarche d'analyse des données	38
1) Préparation des données : retranscrire et organiser	38
2) L'analyse des données.....	39
E. Qualité de la recherche.....	39
1) Pertinence	40
2) Validité interne.....	40
3) Validité externe.....	41
4) Fiabilité	42
Présentation des résultats	43

1. L'implication parentale du point de vue des parents	43
A. Les différentes façons de s'impliquer au quotidien	43
1) Surveiller activement les tâches scolaires et adapter les outils pédagogiques	44
2) Soutenir moralement et renforcer l'estime de soi	45
3) Coordonner et gérer les prises en charges thérapeutiques	45
4) S'approprier la compréhension du trouble de l'enfant	45
5) Communiquer, initier les contacts, rencontrer les professionnels	46
6) Les formes d'implication parentale moins fréquentes ou périphériques	47
B. Les facteurs qui influencent l'implication parentale	47
1) Les croyances motivationnelles	48
2) Les invitations perçues	50
3) Le contexte de vie et les représentations liées au spécialisé	52
2. L'implication parentale du point de vue des acteurs de l'enseignement spécialisé	57
A. Les différentes formes d'IP observées par les MDP	57
1) Participation aux réunions de parents et aux activités	58
2) L'implication à domicile	59
3) Relais des prises en charge thérapeutique	59
4) S'assurer de l'accompagnement de l'enfant	59
5) Participations aux instances de concertation	60
B. Les représentations de l'IP par les membres du personnel	60
1) IP comme réponse aux attentes de l'école	61
2) L'IP dans la parentalité quotidienne	61
3) La perception que les parents se déchargent sur le spécialisé	62
C. Pratiques, attentes et freins identifiés par les membres du personnel	63
1) Les attentes exprimées	63
2) Les attentes implicites	64
3) Les freins identifiés par les membres du personnel	65
4) Les leviers à l'implication	66
DISCUSSION DES RÉSULTATS	68
1. Interprétation des résultats	69
2. Limites de la recherche	78
A. Les limites	78
B. Les perspectives	79
CONCLUSION	81
BIBLIOGRAPHIE	83

ANNEXES.....	91
Annexe 1 : entretien à destination des parents	91
Annexe 2 : entretien à destination des MDP.....	95
Annexe 3 : Attestation de consentement des participants à la recherche	100
Annexe 4 : courrier d'invitation à un entretien.....	101
Annexe 5 : Présentation des écoles.....	102
Annexe 6 : Codebook parents.....	103
Annexe 7 : Codebook des membres du personnel	108

INTRODUCTION GENERALE

Institutrice de formation et directrice depuis 8 ans, j'ai effectué l'ensemble de ma carrière en enseignement spécialisé de types 1, 3 et 8. J'y ai rencontré des enfants en grande souffrance scolaire et affective et, pour la majorité, issus de milieux précaires. Tout au long de mon parcours professionnel, j'ai été confrontée à la difficulté de construire une véritable collaboration avec les parents, problématique qui semble relever à la fois de facteurs liés à l'école et aux familles elles-mêmes. Mon expérience m'a particulièrement sensibilisée aux réticences et aux obstacles que rencontrent certains parents face à l'enseignement spécialisé, ainsi qu'au faible taux de participation aux réunions et événements organisés par l'école. Or, depuis plusieurs années, on entend parler de l'importance de développer une collaboration efficace entre l'école et la famille, en vue d'améliorer le bien-être et l'évolution de l'enfant. Ce sujet semble trouver de l'intérêt dans notre pays, puisque la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a élaboré en décembre 2022 « un outil de réflexion sur le partenariat école-famille lors de la transition vers l'école maternelle ». De plus, en mai 2024, une nouvelle circulaire a rappelé aux écoles l'obligation de mettre en place des conseils de participation et d'y impliquer les parents. Aujourd'hui, je souhaite approfondir cette réflexion afin de mieux comprendre les mécanismes qui influencent l'implication des parents de l'enseignement spécialisé. Je souhaite comprendre les freins et les leviers à cette implication dans ce type d'écoles en Belgique francophone.

Ce mémoire sera présenté en 6 parties. Tout d'abord, nous introduirons notre travail par une présentation du contexte dans lequel il se construit. Ensuite, nous développerons la problématique. Nous décrirons l'angle d'approche du phénomène étudié et le contexte dans lequel il s'inscrit. Viendra ensuite le cadre théorique dans lequel nous présenterons les différents concepts délimités par notre recherche. Dans la quatrième partie, la partie empirique, nous développerons l'élaboration et l'application de la méthode de recueil de données la plus pertinente pour explorer nos questions de recherche. Puis, nous exposerons les résultats obtenus à la suite de notre récolte de données sur le terrain. Enfin, pour répondre à nos questions de recherche, nous terminerons ce mémoire par une discussion des résultats à la lumière de la littérature scientifique, ainsi que les limites et perspectives qu'offre notre recherche.

PROBLEMATIQUE

L'implication parentale (IP) traduite de l'anglais "parental involvement" constitue l'un des facteurs les plus étudiés de la réussite scolaire des élèves (Arapı et al., 2018 ; Fan & Chen, 2001). Selon Epstein (1992), l'école, pour être efficace et améliorer l'éducation de tous les enfants, doit travailler avec les familles et les communautés. Face à ce constat, des chercheurs se sont intéressés aux différents types d'implications des parents (Epstein, 1992 ; Sanders & Epstein, 1998) ainsi qu'aux motivations et facteurs qui les amènent à s'impliquer ou non dans la scolarité de leurs enfants (Deslandes & Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey & Sandler (1997) ; Reed et al., 2000). Ces études ont enrichi la compréhension de l'IP dans des contextes ordinaires, mais elles reposent sur des modèles qui ne tiennent pas toujours compte de la diversité sociale, culturelle et éducative des familles (Burke, 2012 ; Gaspar & Sahay, 2025).

Cependant, la littérature récente souligne que la recherche sur l'IP ne porte pas encore assez sur celle des parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap, (Fishman & Nickerson, 2015 ; Goldman & Burke, 2017 ; Musendo et al., 2023). Les rares études consacrées à ce sujet montrent que ces parents sont confrontés à des obstacles spécifiques tels que la technicité des dispositifs éducatifs, le déséquilibre des relations école-famille et parfois un sentiment d'illégitimité ou de stigmatisation (Burke, 2012 ; Blue-Banning et al., 2004). Par ailleurs, la plupart de ces recherches ont ciblé leur analyse sur les réunions de programmes d'éducation individualisée (PEI) dans des classes à visée inclusive (Arapı et al., 2022 ; Goldman & Burke, 2017) laissant de côté d'autres formes d'IP. C'est dans ce contexte que Gaspar et Sahay (2025) proposent d'élargir la notion d'IP afin de mieux l'adapter au contexte de l'éducation spécialisée. En effet, ces chercheurs estiment que les parents d'enfants porteurs d'un handicap devraient être considérés comme de véritables partenaires du dispositif d'éducation et non plus comme de simples « participants ».

Ces constats nous amènent à nous interroger sur la manière dont l'IP se construit dans un système éducatif comme celui de la FWB. Plus particulièrement, celui de l'enseignement spécialisé de type 8 qui accueille des élèves à besoins éducatifs particuliers en raison de troubles de l'apprentissage. En effet, l'enseignement spécialisé, organisé en huit types répondant chacun à une catégorie de besoins

éducatifs spécifiques, se présente comme un contexte particulier (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2004) et constitue un terrain privilégié pour analyser les différentes formes d'IP.

Notons que l'enseignement spécialisé de type 8 est parfois perçu par les familles comme une orientation stigmatisante ou comme une voie de relégation (Tremblay, 2012). Certains parents déclarent vivre l'orientation de leur enfant comme un deuil comprenant des phases de déni, de révolte et d'acceptation. Ce processus complexe est marqué par des démarches diagnostiques éprouvantes et affecté de représentations sociales négatives du handicap (Tremblay, 2012).

Par ailleurs, Spear et al. (2022) constatent que dans ce type d'enseignement, les familles d'enfants à besoins spécifiques rencontrent souvent des difficultés pour concilier exigences scolaires, impératifs de santé et gestion de leurs comportements. En outre, l'enquête Lamb (2009, citée dans Lendrum et al., 2015) a fait ressortir le faible niveau d'engagement de ces parents envers l'école en dépit de la volonté de cadres politiques internationaux et nationaux d'encourager leur implication et collaboration. En témoigne la publication conjointe de l'UNICEF et de l'UNESCO (2008) où l'on peut lire : « les écoles peuvent également inviter les parents à assister les enseignants dans les classes, à apporter leur aide dans l'environnement scolaire en un sens plus large et à siéger aux conseils d'école » (UNICEF & UNESCO, 2008, p.90). Dans ce même texte, les auteurs incitent les parents à s'impliquer dans l'école notamment par la participation aux réunions avec les enseignants, aux comités et aux organes dirigeants. Et d'ajouter : « sans l'engagement des parents, les enfants ont beaucoup moins de chances d'avoir accès à l'éducation et de s'y engager » (UNICEF & UNESCO, 2008, p.90).

Cette volonté de renforcer l'implication parentale et la collaboration entre école et famille est aussi présente en Belgique, et plus particulièrement en FWB. Son avis numéro 3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2017) considère l'IP comme un support important à la réussite scolaire, au bien-être des élèves et à la lutte contre les inégalités. Cette implication est favorisée par une communication "transparente et fréquente" (FWB, 2017, p.308) de l'école vers les familles, par une participation active des parents aux conseils de participation et

aux plans de pilotage. Le dialogue mis en place entre l'école et les familles permet de lutter contre le décrochage scolaire, l'échec et le redoublement. Le Pacte accorde une attention particulière au dialogue avec celles "dont la culture familiale est la plus éloignée de la culture scolaire et qui ne maîtrisent pas l'ensemble des codes relatifs aux attentes scolaires, aux dispositifs d'apprentissages, au rapport au savoir et à l'école" (FWB, 2017, p.23). Dans ce sens, une nouvelle circulaire de la Fédération rappelle en mai 2024 l'obligation de mettre en place un conseil de participation au sein de chaque école. Cette instance favorise le dialogue et le débat dans l'instance scolaire, incite la participation et accentue la démocratie scolaire. Plus particulièrement dans l'enseignement spécialisé, le Pacte encourage l'implication des parents dans l'élaboration des objectifs inscrits dans les Plans Individuels d'Apprentissage (PIA) de chaque élève. La mise en place de PIA est une obligation décréte (FWB, 2004) qui vise à définir des pistes d'actions concrètes avec l'ensemble des acteurs autour de et pour l'enfant lui-même. Les parents sont invités à participer à leur élaboration.

Malgré ces efforts, plusieurs travaux soulignent encore un décalage entre les intentions politiques et la réalité de terrain. L'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC) constate que "même si de très nombreux parents sont présents dans l'éducation et à l'école, il existe encore une minorité qui n'est pas au rendez-vous" (Baie, 2022, p.3). Ces acteurs de terrain mettent en évidence le peu de présence, voire l'absence de certains parents aux réunions de rencontre avec l'enseignant, aux fêtes scolaires, aux remises des bulletins (Baie, 2022) ou encore dans les différents organes de concertation tels que les associations de parents ou conseils de participation (Baie, 2023). Ces constatations éveillent le sentiment que certains parents ne suivent pas toujours l'éducation et la scolarité de leurs enfants (Baie, 2022). Ces absences, qui ne signifient pas nécessairement un désintérêt des parents, peuvent s'expliquer par des freins liés à la précarité, au manque de temps, à la méconnaissance des codes scolaires, ou encore à un sentiment d'illégitimité (Baie, 2022 ; Baie, 2023 ; Périer, 2019). Par ailleurs, les parents plus précarisés ne semblent pas percevoir les attentes et invitations de l'école dans les associations de parents et conseils de participation (Baie, 2023). Comme le souligne Périer (2019), les attentes institutionnelles reposent souvent sur l'idée du "bon parent", c'est-à-dire un parent présent, informé, disponible et capable d'aider son enfant. Or, beaucoup de familles

précarisées ne disposent pas de ces ressources. Ces freins pourraient en pousser certains à se tenir à distance de l'école, non pas par désintérêt, mais parce qu'ils s'y sentent peu légitimes, impuissants ou méfiants face à des injonctions semblables à une forme de pression (Périer, 2019).

Si l'on veut favoriser l'IP, il est important, selon l'UFAPEC, de comprendre ces freins (Baie, 2022). Même si l'UFAPEC (Pierard, 2012) confirme que la présence et l'implication des parents est nécessaire pour la réussite scolaire et l'épanouissement de leurs enfants, Périer (2019), quant à lui, nous encourage à prendre en compte d'autres formes d'implication, parfois moins visibles, mais tout aussi réelles, telles que le soutien moral ou la valorisation du travail scolaire à la maison.

Face à ce constat général et malgré la reconnaissance institutionnelle de la nécessité de l'IP, peu de chercheurs se sont penchés sur sa spécificité dans l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB.

Le Conseil Supérieur de l'enseignement des élèves à besoins spécifiques (2018) souligne que les particularités propres à cet enseignement (le regard social, les difficultés scolaires, la multiplicité des intervenants) peuvent influencer la qualité du partenariat entre l'école et les familles.

Au regard de cette problématique, nous nous intéressons, dans ce mémoire, au concept d'implication parentale dans l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB. Nous partons du postulat que les parents d'enfants fréquentant l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB développent des modes d'implications spécifiques. En outre, ces modes d'implications pourraient être favorisés ou freinés par des facteurs liés au contexte spécifique de l'enseignement spécialisé.

CADRE THÉORIQUE

Nous choisissons d'exposer notre cadre théorique en deux parties. Nous commencerons par les principaux concepts permettant de comprendre ce qu'est l'implication parentale. Ensuite, nous présenterons le contexte particulier de l'enseignement spécialisé de type 8 organisé en FWB.

1. Définition de l'implication parentale

La notion d'implication parentale (IP) a été largement étudiée au cours de ces dernières décennies, tant au travers des effets qu'elle produit sur les résultats scolaires des élèves (Arapi et al., 2018 ; Castro et al., 2015 ; Deslandes, 2019 ; Fan & Chen, 2001 ; Larivée, 2011) que sur les motivations qui amènent les parents à s'engager dans la scolarité de leur enfant (Deslandes & Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). En parallèle, plusieurs travaux se sont intéressés à l'IP dans des contextes plus spécifiques, notamment ceux du handicap et de l'enseignement spécialisé (Fishman & Nickerson, 2015 ; Goldman & Burke, 2017 ; Musendo et al., 2023 ; Spear et al., 2022) et plus particulièrement à la mise en œuvre des plans d'enseignement individualisé (PEI) (Arapi et al., 2022). Ces recherches soulignent l'importance et le caractère complexe de ce concept.

La complexité apparaît déjà dans la variété des termes mobilisés pour désigner l'IP. La littérature francophone utilise indistinctement les expressions "*implication*", "*participation*", "*engagement*", "*accompagnement*" ou "*suivi parental*" pour désigner des réalités parfois différentes (Gaspar & Sahay, 2025). Par contre, la littérature anglophone privilégie plutôt le concept de « parental involvement » (Tazouti, 2015). La variété terminologique reflète la richesse du concept, mais elle traduit également l'absence de consensus sur ses contours et sa définition. Elle révèle aussi des conceptions parfois divergentes du lien entre les familles et l'école. Ces variations s'expliquent en partie par les contextes éducatifs dans lesquels s'inscrit l'IP. Dans l'enseignement ordinaire, les termes « implication parentale » et « participation des parents » désignent les actions et comportements concrets mis en place par les familles pour accompagner la scolarité de leur enfant (Arapi et al., 2022 ; Burke, 2012 ;

Deslandes & Bertrand, 2004 ; Deslandes, 2019). A l'inverse, les recherches concernant l'enseignement spécialisé préfèrent les termes « partenariat école-famille » ou « collaboration Ecole-Famille-Communauté » (EFC) pour souligner le partage nécessaire de responsabilités entre parents, enseignants et communauté dans l'intérêt de l'élève (Burke, 2012 ; Deslandes, 2019). Burke (2012) montre d'ailleurs que l'implication des parents ne poursuit pas les mêmes finalités selon les contextes. Dans l'enseignement ordinaire elle vise principalement l'amélioration des résultats scolaires, tandis que dans l'enseignement spécialisé, elle cherche surtout à prévenir les tensions entre familles et écoles et à favoriser une communication fluide autour des besoins spécifiques des élèves. Ces distinctions montrent à quel point les termes employés renvoient à des conceptions différentes du rôle parental attendu. Dans sa définition du partenariat famille-école, Burke (2012) reprend 6 principes identifiés dans une précédente étude qualitative: les compétences professionnelles, l'engagement, le respect, la confiance, la communication et l'égalité. Ces principes guident la collaboration entre familles et professionnels, laquelle est principalement axée sur la satisfaction des besoins de l'enfant et de sa famille.

Malgré cette diversité d'approches, la plupart des auteurs convergent sur le caractère multidimensionnel de l'IP. Plusieurs définitions mettent l'accent sur la diversité des rôles joués par les parents dans le développement social, émotionnel et scolaire de leur enfant (Boonk et al, 2018 ; Castro et al., 2015 ; Deslandes, 2019 ; Larivée, 2011). D'autres impliquent également les ressources économiques ou matérielles investies dans l'aide scolaire (Tazouti, 2015). Pour Arapi et al. (2028), l'IP constitue avant tout un « engagement proactif » caractérisé par des activités et comportements déployés à l'école ou à la maison afin de soutenir le développement global et les apprentissages de l'enfant. De manière générale, ces travaux s'accordent sur l'idée que l'IP ne peut être réduite à un seul type d'action mais doit plutôt être envisagée comme un concept complexe et multidimensionnel (Arapi et al., 2018 ; Boonk et al., 2018 ; Castro et al., 2015 ; Fan & Chen, 2001 ; Larivée, 2011).

Certains chercheurs proposent d'organiser ces dimensions selon le lieu où l'IP s'exerce (Deslandes & Bertrand, 2004 ; Larivée, 2011 ; Tazouti, 2015 ; Yotyodying & Wild, 2016). Les formes observées à la maison ou à l'école peuvent être très différentes et doivent être traitées comme telles (Boonk et al., 2018). Ces auteurs distinguent une

implication à l'école (participation aux réunions, communication avec les enseignants, bénévolat), une implication à la maison (soutien aux devoirs, lecture, discussions autour de la scolarité) ainsi qu'une implication dans la communauté (participation aux organes officiels et aux échanges avec d'autres parents). En outre la forme que prend l'engagement parental peut dépendre des motivations qui poussent les parents à s'impliquer (Deslandes & Bertrand, 2004). Burke (2012) distingue également l'implication familiale de l'implication scolaire. La première renvoie au soutien offert à l'enfant dans le cadre familial notamment à travers l'aide aux devoirs ou la mise en place d'un environnement propice aux apprentissages. La seconde inspirée par les principes d'Epstein (1992), concerne la participation à la vie de l'établissement, l'engagement dans les prises de décisions ou encore le bénévolat au sein de l'école.

Au-delà de ces distinctions conceptuelles, la littérature s'accorde sur le fait que l'IP reste difficile à définir de manière explicite et sans ambiguïté. Les termes utilisés, les dimensions étudiées varient d'un modèle à l'autre et l'opérationnalisation du concept pose parfois problème (Arapi et al., 2018). Si l'on prend par exemple l'IP dans les devoirs, elle peut être considérée de différentes façons : s'agit-il d'une simple vérification ou d'une aide plus active ? Ce type d'ambiguïté entraîne inévitablement des difficultés pour proposer une mesure cohérente. L'absence de consensus rend aussi difficile la comparaison des études entre elles (Arapi et al., 2018 ; Boonk et al., 2018 ; Castro et al., 2015 ; Fan & Chen, 2001 ; Larivée, 2011).

L'ensemble de ces éléments met en évidence que l'IP doit être envisagée comme un concept complexe, évolutif et contextuellement marqué, susceptible de mener à des résultats selon les recherches. Cette multiplicité de sens peut bien sûr enrichir la compréhension du rôle des parents dans le suivi scolaire de leur enfant mais elle complique également l'analyse des résultats scientifiques. C'est pourquoi plusieurs chercheurs nous encouragent à mesurer l'IP à travers ses différentes dimensions prises séparément et de façon plus approfondie (Arapi et al., 2018 ; Boonk et al., 2018 ; Fan & Chen, 2001).

2. Les effets de l'implication parentale : modèles théoriques

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, la littérature scientifique a mis en évidence les effets positifs de l'implication parentale. De nombreux systèmes

éducatifs, notamment en Amérique du Nord et en Europe, ont d'ailleurs favorisé sa mise en application. Toutefois, les recherches aboutissent à des constats parfois convergents, parfois contradictoires, quant à l'importance de son impact (Arapí et al., 2018 ; Larivée, 2011 ; Tazouti, 2015). Au-delà des effets sur la réussite scolaire, d'autres bénéfices de l'IP ont également été mis au jour par la recherche.

Pour éclairer ces convergences et divergences, plusieurs méta-analyses ont cherché à identifier les dimensions de l'IP les plus prédictives des performances scolaires (Arapí et al., 2018 ; Boonk et al., 2018 ; Castro et al., 2015 ; Deslandes, 2019 ; Fan & Chen, 2001). Ces travaux montrent que toutes les formes d'IP n'entraînent pas systématiquement une amélioration des résultats scolaires et que certains de effets doivent être interprétés avec prudence. Comme pour la définition du concept, la diversité des méthodes utilisées pour mesurer l'IP et la réussite scolaire peut aboutir à des résultats différents. Il importe donc de définir clairement les composantes de l'IP les plus importantes (Arapí et al., 2018 ; Fan & Chen, 2001).

Les auteurs de ces méta-analyses s'accordent néanmoins sur différents points. Premièrement, ils soulignent que les attentes et aspirations académiques des parents constituent la forme d'implication la plus fortement associée à la réussite scolaire (Arapí et al., 2018 ; Boonk et al., 2018 ; Castro et al., 2015 ; Deslandes, 2019 ; Fan & Chen, 2001). Les parents qui expriment le mieux leurs aspirations et leur confiance dans les capacités de leur enfant sont ceux qui leur apportent les stratégies d'étude les plus efficaces améliorant ainsi les apprentissages. Le soutien psychologique des parents accompagné d'une communication bienveillante sont les formes d'IP jugées parmi les plus efficaces par la littérature (Tan et al., 2020). Plus précisément, les échanges autour des activités scolaires, les encouragements et le soutien apportés dans les apprentissages sont propices à la réussite de l'élève (Boonk et al., 2018 ; Deslandes, 2019 ; Tan et al., 2020). Ainsi des pratiques éducatives appropriées affectent positivement la motivation et le comportement des jeunes (Deslandes, 2019). De même, la mise à disposition d'un environnement de qualité et des ressources pédagogiques adéquates créent un climat favorable à l'apprentissage (Boonk et al., 2018). Enfin, la lecture partagée avec l'enfant apparaît également comme une pratique bénéfique pour les résultats dans cette matière. (Boonk et al., 2018).

En parallèle, différentes méta-analyses mettent aussi en évidence des divergences ou des nuances quant aux effets de certaines formes d'implication parentale. Ces contradictions résultent notamment de l'absence d'un cadre théorique communément accepté et de la grande diversité des concepts mobilisés (Arapi et al., 2022 ; Boonk et al., 2018). Une des principales contradictions concerne l'aide apportée aux devoirs. Alors que certaines recherches rapportent des effets négatifs ou non significatifs, les méta-analyses reconnaissent que la qualité de cette aide est cruciale. De plus, si le soutien à l'autonomie est bénéfique, un contrôle parental excessif, trop d'ingérence, de pression et de tensions ne peuvent avoir que des effets négatifs (Boonk et al., 2018 ; Deslandes, 2019 ; Tazouti, 2015). Il en va de même lorsque l'aide parentale fait suite à de mauvais résultats scolaires. Dans ce cas, la mesure des effets peut être biaisée par les difficultés initiales de l'élève (Tazouti, 2015). Ce paradoxe est également relevé par Castro et al. (2015) qui distinguent deux niveaux d'analyse à savoir le niveau individuel et le niveau du groupe. Si pour un élève donné, l'IP élevée permet d'améliorer ses résultats scolaires, l'effet inverse pourrait être observé au niveau du groupe, les élèves moins performants étant souvent ceux nécessitant le plus d'aide. Ainsi, des parents très impliqués pourraient être plus souvent observés auprès d'enfants en difficulté. Dans ce cas, même si l'implication aide effectivement l'enfant, les résultats mesurés au niveau du groupe peuvent donner l'impression que celle-ci est associée à de faibles performances. Ceci peut expliquer les résultats divergents des différentes recherches. L'IP peut sembler inefficace, non pas parce qu'elle ne fonctionne pas, mais parce qu'elle est davantage mobilisée quand l'enfant présente déjà des difficultés.

Parallèlement à ces divergences, plusieurs études se sont intéressées aux variables modératrices susceptibles d'influencer la force ou la nature de la relation entre l'IP et les résultats scolaires.

Un premier effet modérateur fréquemment relevé concerne le statut socioéconomique (SSE) de la famille. Le niveau d'éducation des parents, utilisé comme indicateur du statut socio-économique, modère en partie cette relation. Les parents disposant d'un niveau d'éducation élevé sont souvent considérés comme les plus efficaces dans leurs pratiques d'implication (Boonk et al., 2018). La variable spécifique du soutien à la maison, montre un effet important pour les parents instruits (Tan et al., 2020). Un fort

niveau d'implication parental est particulièrement bénéfique pour les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés et peut contribuer à réduire les écarts de résultats scolaires (Boonk et al., 2018).

L'âge et le niveau scolaire de l'élève sont également des variables modératrices importantes. Les recherches montrent que l'IP exerce généralement un effet plus marqué sur les jeunes enfants du primaire que sur ceux du secondaire. Ainsi, son impact sur les résultats scolaires s'accroît en enseignement primaire mais elle tend à disparaître au niveau du secondaire (Arapi et al., 2018 ; Tazouti, 2015).

Si la majorité des recherches se sont intéressées au lien entre l'IP et la réussite scolaire des élèves, d'autres effets positifs sur le développement global de l'enfant ont également été identifiés. Premièrement, une participation active des parents favorise des attitudes scolaires positives et une meilleure adaptation sociale (Musendo et al., 2023 ; Tazouti, 2015), ainsi qu'une diminution des comportements problématiques tels que l'absentéisme et les difficultés disciplinaires (Boonk et al., 2018 ; Tan et al., 2020). Deslandes (2019) ajoute que cet effet est particulièrement impactant en milieu défavorisé. Sur le plan motivationnel et cognitif, l'IP influence également l'engagement de l'élève dans ses apprentissages en favorisant l'auto-efficacité, la motivation intrinsèque et le développement de stratégies telles que l'attention (Boonk et al., 2018). Enfin, l'IP est associée à des aspirations scolaires élevées, à une transmission des valeurs et des attitudes familiales à l'égard de l'école. Elle contribue à transmettre aux enfants la vision du monde, les attitudes et les préférences des parents, ce qui peut favoriser la réussite scolaire quand l'habitus des parents est semblable à celui de l'école (Bourdieu, 1986 cité dans Tan et al., 2020). Dès lors, l'IP est considérée comme un facteur essentiel du développement global de l'enfant, soutenant son autonomie, sa motivation, son adaptation sociale et émotionnelle ainsi que ses compétences comportementales.

Pour conclure, alors que la littérature souligne l'importance de l'IP et ses multiples effets, elle nous montre également que cette relation est loin d'être simple. Les différentes formes d'implication, la variabilité de leurs effets ainsi que l'influence de nombreux facteurs contextuels rendent son analyse particulièrement complexe. Ces constats justifient le recours à des cadres théoriques robustes permettant de distinguer

ses différentes dimensions et ses mécanismes. C'est dans cette perspective que les modèles d'Epstein (1992) et d'Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005) apparaissent particulièrement pertinents (Deslandes, 2019 ; Fan & Chen, 2001 ; Larivée, 2011 ; Musendo et al., 2023). Nous présentons ces deux approches dans la section suivante.

3. Les modèles théoriques de l'implication parentale

A. Le modèle d'Epstein (1992)

Dans son modèle théorique, la chercheuse Epstein (1992) pointe les effets positifs que peut avoir l'IP sur l'apprentissage, le développement et la réussite scolaire des enfants (Sanders & Epstein, 1998). Elle défend toutefois l'idée que la réussite scolaire ne peut reposer uniquement sur la famille ou sur l'école. Selon cette approche, une collaboration entre ces deux sphères est nécessaire pour améliorer les compétences scolaires, l'estime de soi, les attitudes positives des élèves envers les apprentissages et leur autonomie. Ce partenariat aurait des effets bénéfiques non seulement sur les élèves mais également sur les parents et les enseignants. Pour qu'elle soit efficace, la collaboration doit évoluer en fonction de l'âge de l'enfant, s'adapter à la diversité des familles et être appliquée de manière bidirectionnelle. Ainsi, ces dernières influencent l'école et inversement, l'école peut agir sur la façon dont elles s'engagent. C'est ce que Epstein (1992) nomme "overlapping influence" qui se traduit par "influence croisée" (Sanders & Epstein, 1998).

Son modèle est représenté par trois sphères qui représentent chacune l'école, la famille et la communauté et dont les influences respectives peuvent se rapprocher ou s'éloigner les unes des autres selon les contextes. Ces cercles interagissent plus ou moins en fonction de l'âge et du niveau de l'élève, des pratiques concrètes adoptées par les familles, l'école et la communauté et des attitudes, croyances et comportements des différents acteurs. Plus les sphères se rapprochent, plus la collaboration est renforcée autour de l'élève.

Epstein (1992 ; Sanders & Epstein, 1998) identifie également 6 types d'IP qui correspondent à différentes formes de partenariat. Le premier concerne les responsabilités parentales dans le développement global de l'enfant comme assurer sa santé, sa sécurité, et lui offrir un cadre familial stable et sécurisant. L'école peut accompagner les familles dans ce domaine en proposant des formations à la parentalité

afin de les aider à assumer leur responsabilité éducative. Le deuxième type touche aux obligations de base des écoles à savoir communiquer clairement et régulièrement envers les familles. Cette communication se retrouve à travers les bulletins, les réunions de parents, les appels téléphoniques, les visites de classe, ... Le troisième type renvoie à la présence active des familles dans les activités scolaires, telles que leur participation aux festivités, le bénévolat dans les classes, ... L'implication dans les apprentissages à la maison tels que les devoirs, constitue le quatrième type. Afin de rendre cette forme d'engagement efficace, il convient que les enseignants communiquent clairement les consignes, et fournissent les ressources adaptées. Le cinquième type désigne la participation des parents dans les prises de décision ou dans les instances scolaires telles que les associations de parents et le conseil de participation. Enfin le sixième type fait référence au partenariat avec la communauté proche de l'enfant et de son école tels que la bibliothèque communale, les services d'aide sociale, les mouvements de jeunesse, ...

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce modèle présente une vision très large de l'implication parentale, ce qui peut rendre son utilisation et les résultats qui en découlent peu exploitables. Toutefois, plusieurs chercheurs ont fait appel à ce modèle afin de classer les interventions mises en place dans les écoles selon cette typologie (Musendo et al., 2023), ou pour définir leur cadre théorique (Arapı et al., 2018).

Dans le contexte de notre mémoire, nous pouvons prendre appui sur ces différentes formes d'implication afin de construire notre guide d'entretien et vérifier si de nouvelles catégories émergent.

Goldman et Burke (2017, p.111) avancent que « la définition de la participation des parents donnée par Epstein (1992) peut et doit s'appliquer aux parents d'enfants handicapés ». Les auteurs encouragent l'apport de recherches expérimentales supplémentaires afin d'identifier les formes de participation les plus bénéfiques pour les élèves en situation de handicap et de préciser la manière dont cette IP conduit à des résultats positifs.

B. Le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005)

Ce deuxième modèle est largement utilisé dans la recherche sur l'implication parentale. En adoptant une perspective psychologique, Hoover-Dempsey et Sandler (1997) cherchent à expliquer pourquoi et comment les parents s'engagent dans la scolarité de leur enfant et de quelle manière cette implication influence les résultats scolaires. Ils s'intéressent principalement aux motivations psychologiques des parents à s'engager et mettent en évidence les processus individuels qui favorisent leur implication. Selon les auteurs, c'est à travers cinq niveaux que l'on peut montrer l'influence positive de l'implication parentale sur les connaissances, les compétences et la volonté personnelle de l'élève pour réussir.

Le premier niveau constitue la base et identifie quatre facteurs expliquant la décision des parents de s'impliquer ou non dans la scolarité de leur enfant à savoir : la construction du rôle parental, le sentiment d'efficacité parentale et les invitations perçues venant de l'enfant et de l'école. La construction du rôle parental renvoie aux croyances de ce qu'ils pensent devoir faire pour soutenir l'éducation de leur enfant. Elle représente l'ensemble des activités qu'ils considèrent comme nécessaires, importantes ou appropriées (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). En s'appuyant sur la théorie des rôles, ces chercheurs relèvent différents éléments influençant la construction du rôle parental et son impact sur leur implication. Les attentes des divers groupes auxquels les parents appartiennent (famille, lieu de travail, école) peuvent aussi influencer la construction de leur rôle. Quand ces attentes encouragent l'implication, les parents sont plus susceptibles de s'investir. De même, les croyances sur le développement de l'enfant et plus particulièrement sur la manière dont ils apprennent influencent indirectement leur implication. Enfin, la perception du rôle parental à la maison peut varier d'une vision séparée (le parent prépare l'enfant pour l'école mais n'intervient pas dans sa scolarité) à une vision interconnectée marquée par une surveillance active des résultats scolaires et une communication régulière avec les enseignants.

Le deuxième facteur relevé par Hoover-Dempsey et Sandler (1997) concerne le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la perception qu'ont les parents sur leur capacité à influencer ou non la réussite scolaire de leur enfant par leur engagement. En

s'appuyant notamment sur le modèle d'autorégulation de Bandura (1986, cité dans Hoover-Dempsey & Sandler, 1997), les auteurs développent leur théorie selon laquelle les parents ayant un haut sentiment d'efficacité seraient les plus convaincus de l'incidence positive de leur implication. A l'inverse, ceux ayant un faible sentiment d'efficacité auraient tendance à éviter de s'engager craignant de révéler leurs propres faiblesses ou pensant que leur action n'aura aucun effet positif.

Enfin le troisième et le quatrième facteur se rapportent aux perceptions qu'ont les parents des attentes de leurs enfants et de l'école. Certains comportements propres à l'enfant peuvent servir d'invitations. Ainsi son âge, son niveau scolaire, et ses qualités personnelles peuvent être des signaux d'appels. Concernant l'école, un climat scolaire accueillant et les pratiques des enseignants encourageant l'engagement parental sont importants. Ces agissements renvoient aux parents, l'idée que leur participation est importante et bienvenue.

Hoover-Dempsey et Sandler (1997) soulignent que ces quatre facteurs se renforcent mutuellement. Toutefois, la construction du rôle parental semble être la plus décisive, suivi du sentiment d'efficacité.

Au deuxième niveau de leur modèle, Hoover-Dempsey et Sandler (1997) affirment qu'à partir du moment où les parents ont décidé de s'impliquer, la manière dont ils le font dépend de trois facteurs. D'abord, ils choisissent les activités pour lesquelles ils se sentent les plus compétents et/ou les mieux informés. Ce choix relève également de la perception qu'ils ont du temps et de l'énergie qu'ils sont disposés à y consacrer et qui inclut les contraintes liées à la famille et à l'emploi. Enfin, la forme et l'intensité de leur implication dépendent aussi des invitations spécifiques à participer à des événements ou activités particulières, qu'elles proviennent de l'école ou de l'enfant lui-même.

Le troisième niveau du modèle décrit les trois processus par lesquels l'IP exerce une influence positive sur les résultats scolaires de l'enfant, à savoir : l'exemple donné par les parents (modélisation), le soutien ou l'aide spécifique (instruction) et la valorisation qu'ils accordent aux efforts de leurs enfants (renforcement).

Le quatrième niveau comprend les variables susceptibles de renforcer ou d'affaiblir les mécanismes du niveau précédent sur les résultats scolaires. Les stratégies

d'implication parentale doivent être appropriées à l'âge et aux besoins de l'enfant mais également correspondre aux attentes de l'école. Cette dernière adéquation est la plus importante.

Et enfin, le cinquième niveau montre les résultats bénéfiques que l'IP vise à produire chez l'enfant tels que ses compétences, ses connaissances et le sentiment de son efficacité personnelle.

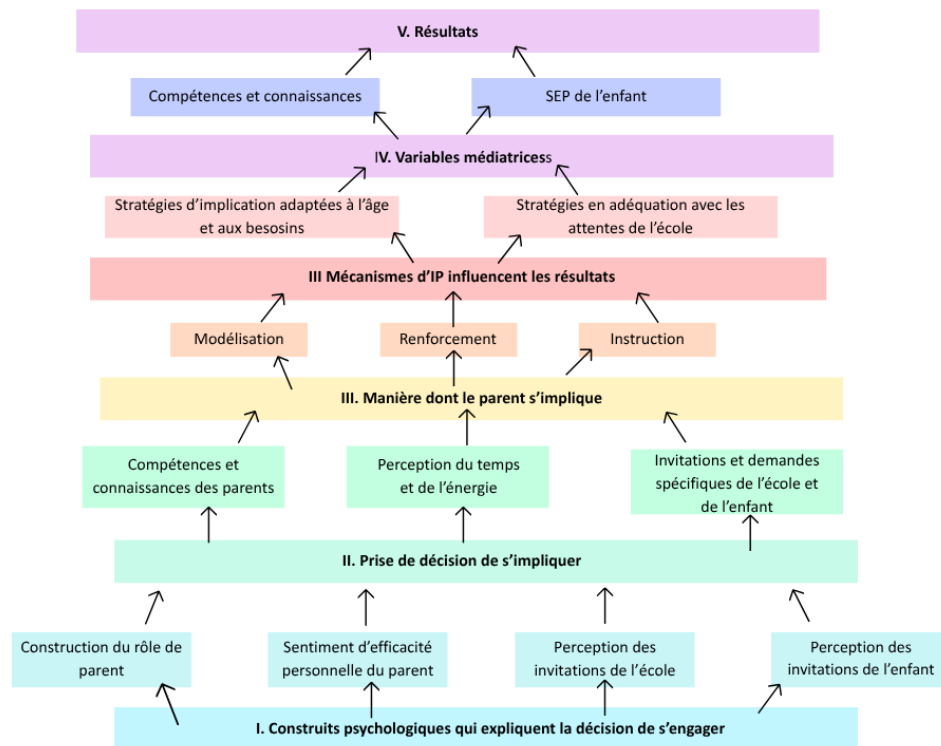


Figure 1: schéma du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997)

Alors que le modèle initial proposé par Hoover-Dempsey et Sandler (1997) constitue une base théorique pour comprendre les mécanismes d'IP, ses auteurs ont reconnu la difficulté à l'utiliser concrètement dans la recherche. En s'associant à d'autres chercheurs, Hoover-Dempsey et Sandler ont tenté d'opérationnaliser leur modèle en le rendant plus clair, en précisant les concepts, en réorganisant les différents facteurs et en créant des échelles et des variables mesurables de manière à pouvoir l'utiliser dans des études empiriques (Walker et al., 2010).

Trois changements majeurs caractérisent cette mise à jour. Premièrement, la notion de construction du rôle parental est affinée. Les auteurs définissent ce concept en

distinguait d'une part les croyances des parents sur leur rôle de soutien scolaire et d'autre part leur valence envers l'école. La notion de valence renvoie à l'expérience scolaire personnelle des parents et aux attitudes affectives qui en découlent. Par cet apport, les chercheurs reconnaissent la structuration sociale et l'évolution du rôle parental (Hoover-Dempsey et al., 2005). De plus, l'influence des expériences scolaires passées sur les croyances et les attitudes parentales sont prises en compte.

Deuxièmement, les éléments des niveaux 1 et 2 du modèle initial sont regroupés en trois construits centraux au niveau 1 à savoir les croyances motivationnelles, les invitations perçues et le contexte de vie perçu. Les croyances motivationnelles englobent la construction parentale et le sentiment d'efficacité personnelle du modèle initial. Les invitations perçues comprennent les perceptions des invitations aussi bien générales que spécifiques de l'école, de l'enseignant et de l'enfant. Le contexte de vie perçu réunit la perception des ressources en temps et en énergie ainsi que les compétences et connaissances jugées nécessaires pour soutenir l'apprentissage. Ce dernier construit joue le rôle de modérateur. Les ressources disponibles (matérielles, temporelles, symboliques) conditionnent la mise en œuvre concrète de l'IP même si les croyances et les invitations sont favorables. En outre, il permet de comprendre les variations d'IP en fonction de l'indice socio-économique ou des contraintes familiales (Hoover-Dempsey et al., 2005 ; Walker et al., 2010).

Enfin, le troisième changement réside dans l'abandon de la notion de décision d'implication. Ainsi, les facteurs motivationnels sont directement reliés aux comportements effectifs des parents tout en distinguant l'IP à la maison et l'IP à l'école.

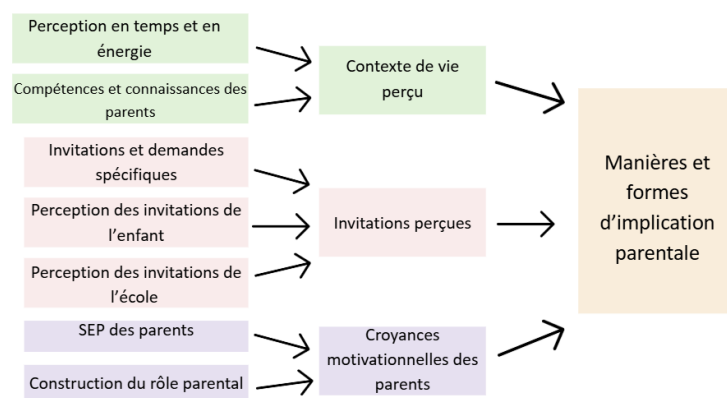


Figure 2: schéma du modèle de Hoover-Dempsey et al. (2005)

Ce cadre théorique défini par Hoover-Dempsey et al. (2005) a été utilisé dans différentes recherches traitant de l'IP. Deslandes et Bertrand (2004), dans leur étude quantitative, ont montré que le sentiment de compétence constitue le meilleur prédicteur de la participation parentale à domicile, alors que la perception des invitations et la compréhension du rôle parental prédisent la participation des parents à l'école. Leurs résultats confirment le modèle de Hoover-Dempsey et al. (2005).

Fishman et Nickerson (2015), quant à eux, ont utilisé ce même modèle dans le contexte spécifique de l'éducation spécialisée afin de vérifier si les divers choix d'IP d'élèves au niveau du primaire en éducation spécialisée étaient également prédits par les motivations des parents. Selon ces auteurs, le modèle de Hoover-Dempsey et al. (2005) ne comprend pas toutes les variables motivationnelles susceptibles de prédire l'IP. Fishman et Nickerson (2015) soulignent que les parents d'élèves en difficultés rencontrent davantage d'obstacles à leur implication que ceux de l'enseignement ordinaire.

L'étude de Larivée (2011) complète cette approche théorique en présentant d'autres barrières à l'implication parentale. Nombreux sont les parents qui invoquent leur manque de temps ou d'intérêt pour s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Ainsi, l'auteur encourage les acteurs scolaires à se questionner sur les besoins réels des parents mais également sur les contraintes qu'ils rencontrent.

D'autres recherches mettent en évidence les difficultés particulières que rencontrent les parents d'élèves porteurs de handicaps ou de troubles spécifiques des apprentissages pour s'engager (Fishman & Nickerson, 2015 ; Goldman & Burke, 2017 ; Spear et al., 2022). Il apparaît que ceux-ci sont souvent soumis à des horaires instables et peu flexibles, qu'ils se sentent parfois incompetents pour accompagner les apprentissages scolaires et qu'ils se trouvent démunis face aux différents intervenants qui les entourent.

Enfin, Périer (2019) encourage à chercher d'autres formes d'IP, souvent invisibles aux yeux de l'institution scolaire, chez des parents qui voudraient valoriser l'école mais qui sont confrontés à de nombreuses barrières d'accès. Celles-ci peuvent, selon lui, relever d'un sentiment d'incompétences ou d'un faible capital scolaire, de conflits temporels ou de contraintes matérielles, de la perception d'une forme de stigmatisation

de la part de l'école ou encore d'une distance entre la logique parentale et la logique scolaire.

A la lumière de ces modèles et des recherches évoquées précédemment, il apparaît que l'IP ne peut être comprise sans tenir compte des contextes sociaux, culturels et éducatifs dans lesquels évoluent les familles. Si elle est reconnue pour les effets positifs qu'elle exerce sur le développement et les apprentissages des élèves, elle reste influencée par des facteurs individuels et structurels. Or la plupart des travaux se sont principalement concentrés sur l'enseignement ordinaire oubliant les spécificités de l'organisation et du public de l'enseignement spécialisé.

A travers leur cadre conceptuel, Hoover-Dempsey et al. (2005) reconnaissent que les croyances parentales, le rôle perçu et la perception des invitations de l'école sont socialement construits et fortement influencés par les expériences antérieures des parents (Walker et al., 2005). Dès lors, il semble nécessaire de poursuivre notre revue de littérature en s'intéressant aux rapports différents que les familles entretiennent avec l'institution scolaire et aux facteurs sociologiques qui ont une influence, même indirecte, sur l'IP. C'est ce que nous développons dans le point suivant.

4. Facteurs sociologiques influençant l'implication parentale

Si l'implication des parents peut être expliquée par des processus psychologiques et motivationnels, les études sociologiques apportent un éclairage complémentaire intéressant. Elles montrent que certains ne s'impliquent pas ou peu, non pas par manque d'intérêt mais parce qu'ils sont confrontés à des obstacles structurels (horaires, transports, contraintes matérielles), symboliques (sentiment d'illégitimité, peur du jugement) ou institutionnels (manque d'ouverture de l'école, procédures complexes) qui rendent leur engagement difficile (Burke, 2012 ; Kanouté, 2006 ; Wilson & McGuire, 2021).

Ces dimensions sociologiques prennent une place plus importante dans le domaine de l'éducation spécialisée. De fait, des recherches montrent que les parents d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers rencontrent plus de barrières liées aux troubles de l'enfant. Ces travaux pointent la complexité des prises en charge, l'adaptation des pratiques scolaires et les multiples intervenants avec lesquels ils doivent collaborer (Goldman et Burke, 2017 ; Spear et al., 2022). L'étude qualitative de Spear et al.

(2022) met en évidence que l'engagement parental ne dépend pas uniquement de la motivation individuelle de ceux-ci mais de la manière dont les pratiques scolaires entrent en correspondance avec les pratiques familiales. Dès lors, quand ces pratiques ne sont pas ajustées aux routines, aux horaires, à la charge émotionnelle ou aux responsabilités quotidiennes des familles, elles peuvent entraver l'implication des parents, même s'ils sont désireux de s'engager. À l'inverse, ces actions peuvent devenir des déclencheurs d'implication quand elles sont en concordance.

Dans le contexte de la FWB, cette réalité est particulièrement marquante. Comme le souligne Tremblay (2012) dans sa thèse, l'enseignement spécialisé de type 8 accueille majoritairement des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés et appartenant aux catégories socioprofessionnelles les moins élevées telles que les ouvriers ou les personnes sans emploi, ce qui peut augmenter la probabilité d'obstacles indépendants de la volonté des parents.

Dès lors, comprendre l'IP dans l'enseignement spécialisé nécessite de s'intéresser aussi aux facteurs sociologiques. Ceux-ci permettent de comprendre comment les ressources sociales, les rapports avec l'école, les expériences de vie peuvent influencer l'engagement des parents. C'est ce que nous développons dans les chapitres suivants.

A. Le statut socio-économique

Des recherches se sont intéressées au statut socio-économique des familles en lien avec l'IP. En les analysant dans une méta-synthèse, Arapi et al. (2018) mettent en évidence les résultats contradictoires de ces recherches. Ceux-ci peuvent être expliqués par l'utilisation de méthodologies, de terminologies et de processus d'échantillonnage différents pour mesurer l'IP et le statut socio-économique (SSE). La définition de ces deux concepts ne rencontre pas de consensus clair dans la recherche liée à l'éducation (Arapi et al, 2018). Par ailleurs, plusieurs études montrent que le SSE n'agit pas directement sur l'IP mais plutôt sur les conditions de possibilités d'implications en influençant le contexte de vie, les ressources disponibles et les représentations parentales (Boonk et al., 2018 ; Fan & Chen, 2001 ; Tazouti, 2015).

D'autres encore, mettent en évidence l'existence d'obstacles structurels à l'IP, particulièrement présents dans les familles issues de milieux socioéconomiques défavorisés. D'une part, les contraintes professionnelles telles que les horaires décalés,

la précarité de l'emploi ou le cumul de plusieurs activités réduisent la disponibilité des parents pour participer aux activités scolaires (Baie, 2023 ; Burke, 2012 ; Musendo et al., 2023). D'autre part, les contraintes matérielles telles que l'absence de transport ou de solutions de garde peuvent également rendre difficiles certaines formes d'implication dans l'école. En outre, ces difficultés peuvent parfois amener les parents à déléguer une partie de leur mandat éducatif à l'école par contrainte et non par désintérêt (Larivée et al., 2019). De plus, elles peuvent générer un sentiment de culpabilité (Larivée, 2011).

Au-delà des contraintes matérielles et professionnelles, certains auteurs relèvent des obstacles plus symboliques et culturels. Les parents issus de milieux populaires peuvent avoir une méconnaissance des codes scolaires et un sentiment de distance vis-à-vis de l'école (Kanouté, 2006 ; Payet (2017) ; Périer, 2019). Le langage scolaire et les moyens de communication utilisés par l'institution peuvent renforcer cette distance et provoquer des malentendus entre les familles et les professionnels de l'éducation. Ainsi, un rapport de force peut s'installer amenant les parents à se sentir évalués plutôt qu'écoutés (Baie, 2023 ; Périer, 2019). Tous ces éléments risquent de freiner les liens avec l'école et accroître les inégalités d'implication.

Ces constats sont également visibles dans l'enseignement spécialisé. En FWB, le SSE des familles est pris en compte à travers l'indice socio-économique (ISE). Il s'agit d'un indicateur statistique construit à partir de données individuelles concernant le ménage des élèves et agrégé à l'échelle des établissements (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2026). Chaque établissement est donc représenté par un profil socioéconomique moyen de l'ensemble des élèves qu'il accueille. A travers cet indice, les inégalités socio-économiques entre publics scolaires sont mises en évidence. Les indicateurs de la FWB (FWB, 2026) et des recherches montrent qu'il existe un lien entre l'origine socio-économique des élèves et leur orientation vers l'enseignement spécialisé, pointant par ailleurs que les élèves issus de milieux défavorisés y sont surreprésentés (Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant [CODE], 2022 ; FWB, 2026 ; Tremblay, 2012). Ainsi, nous pouvons constater que l'ISE est de -0.42 pour "les secteurs de résidence des élèves de l'enseignement primaire spécialisé alors qu'il est de +0.01 pour ceux de l'enseignement ordinaire" (FWB, 2026).

Il est à noter que l'ISE présenté pour l'enseignement spécialisé est à prendre avec précaution. En effet, la méthode d'analyse statistique utilisée pour construire l'ISE est formulée à partir des données relatives à l'enseignement ordinaire et n'est pas spécifiquement ajustée aux caractéristiques propres à la population du spécialisé. Néanmoins, cet ISE permet de comparer les écoles spécialisées entre elles et de rendre compte que cet enseignement est socialement plus défavorisé dans son ensemble. Par conséquent, cet état de fait peut accentuer les freins à l'IP déjà identifiés en y ajoutant des obstacles spécifiques liés au handicap et à la spécificité de l'organisation de l'enseignement spécialisé.

Plusieurs recherches montrent que les parents d'enfants scolarisés dans l'enseignement spécialisé, en particulier ceux issus de milieux socio-économiques précaires, font face à des difficultés plus importantes pour collaborer avec l'institution scolaire, participer aux décisions éducatives et comprendre les informations concernant l'orientation et le parcours scolaire de leur enfant (CODE, 2022 ; Goldman & Burke, 2017). Il est à noter que cette implication reste fortement influencée par le niveau de scolarisation des parents ainsi que leur capital culturel (Deslandes & Bertrand, 2004). Par ailleurs, les parents présentant un niveau d'éducation plus élevé perçoivent généralement une communication plus fluide avec les enseignants. À l'inverse, ceux qui se sentent socialement marginalisés, notamment en raison du handicap de leur enfant, ont tendance à s'impliquer davantage dans les activités éducatives à domicile que dans les activités scolaires (Yotyodying & Wild, 2019).

Au regard de ces informations, il semble essentiel de prendre en compte le statut socio-économique des familles pour comprendre les formes d'IP et leurs freins, et ce d'autant plus dans le contexte de l'enseignement spécialisé. En outre, des freins plus symboliques, liés au processus de stigmatisation, semblent également jouer un rôle important dans l'IP et plus particulièrement dans l'enseignement spécialisé. C'est ce que nous développons dans le chapitre suivant.

B. La stigmatisation

Comme nous l'avons mentionné, une faible implication ne relève pas nécessairement d'un désintérêt des parents mais peut être liée à des obstacles symboliques tels que la

honte ou la peur du jugement. Dans ces conditions, elle pourrait être une forme de protection et de réponse sociale au stigmaté.

Selon Erving Goffman (1993), le stigmaté est défini comme un écart entre ce qu'il nomme l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle d'un individu. L'identité sociale virtuelle renvoie à l'ensemble des attentes, des rôles et des caractéristiques que la société attribue à priori à une personne. Il s'agit de ce que les autres croient que l'individu est ou devrait être sur base de normes sociales. L'identité sociale réelle correspond aux caractéristiques objectives de l'individu, celles qui se manifestent effectivement dans une interaction sociale. Lorsque ces deux identités ne se rencontrent pas et qu'un écart est perçu comme négatif, il se crée un stigmaté. Ce dernier est une construction sociale, un attribut né du regard d'autrui et possédant une signification dévalorisante. Le stigmaté est donc le résultat d'un jugement social porté sur certaines caractéristiques et perçu comme déviant.

Goffman (1993) distingue différentes formes de stigmates. Les stigmates physiques sont liés aux atteintes corporelles telles que le handicap physique, les troubles visuels ou encore d'autres formes de défauts du corps. Les stigmates du caractère renvoient à la personnalité de l'individu, à des comportements perçus comme anormaux tels que les maladies mentales ou l'alcoolisme. Enfin, les stigmates tribaux concernent tout ce qui peut être transmis de génération en génération, l'appartenance sociale, familiale et culturelle telles que la nationalité ou la religion.

La stigmatisation quant à elle est un processus social au travers duquel les stigmates sont identifiés, interprétés et construits comme négatifs entraînant la dévalorisation de l'individu dans la société.

Conscient du stigmaté qui lui est attribué, l'individu peut user de différentes stratégies pour le gérer. Goffman (1993) en décrit cinq à savoir la dissimulation, la normalisation, la compensation, la réinterprétation et le militantisme.

La stigmatisation peut prendre une forme particulière dans l'environnement scolaire. L'enseignement spécialisé, alors qu'il vise à répondre à des besoins spécifiques, peut devenir un espace propice au renforcement de stigmaté aussi bien pour les élèves que pour leur famille. En effet, comme le montre Tremblay (2012) dans sa thèse, l'enseignement spécialisé, organisé en Belgique comme une filière distincte, est perçu

par certains parents comme un lieu de relégation ou de mise à l'écart, renforçant la stigmatisation associée à ce type d'enseignement. Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, les parents peuvent être confrontés à une stigmatisation sociale et scolaire. Comme nous l'avons montré précédemment, les familles d'élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé sont majoritairement issues de milieux précaires, ce qui peut constituer un premier stigmate social. Ensuite, les élèves inscrits dans ce type d'enseignement sont identifiés comme ayant des besoins spécifiques ou un handicap ce qui peut constituer un stigmate scolaire. Ces stigmatisations peuvent renforcer des sentiments de honte, d'illégitimité et de méfiance à l'encontre de l'institution scolaire (Burke, 2012 ; Wilson & McGuire, 2021).

Dans leur recherche, Yotyodying et Wild (2016) montrent que les parents d'élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé ressentent davantage de honte liée au handicap, ce qui peut influencer leurs pratiques éducatives. En outre, la stigmatisation constitue un facteur important permettant de comprendre les conditions d'IP. Plusieurs études montrent que les parents issus de milieux populaires font régulièrement face à des expériences de jugement négatif de la part des enseignants et ce, en lien avec leur statut social marginalisé. Ils ont alors le sentiment d'être perçus comme ne correspondant pas aux attentes implicites de l'école, augmentant ainsi le sentiment d'illégitimité dans leurs relations avec celle-ci (Wilson & McGuire, 2021). Par ailleurs, la littérature met en évidence un discours stigmatisant à l'égard des familles issues de milieux défavorisés ou de minorités sociales et culturelles, pointant le manque d'implication parentale comme un manque de temps, de ressources ou d'intérêt. Les formes d'implication de ces familles sont alors interprétées comme inappropriées ou conflictuelles ce qui renforce les tensions entre l'école et les familles (Burke, 2012 ; Wilson & McGuire, 2021).

Toutes ces expériences de jugement et de remise en question des compétences parentales peuvent générer un sentiment de culpabilité ou de honte en particulier chez les parents dont les enfants présentent des difficultés scolaires qui sont perçues comme faisant suite à un échec éducatif familial. Dès lors, certains parents, pour se protéger de ces expériences humiliantes se retirent de la sphère scolaire et limitent leur participation aux activités scolaires rendant par la même occasion leur implication moins visible (Baie, 2023 ; Kanouté, 2006 ; Wilson & McGuire, 2021). Ce constat est

également perceptible dans l'enseignement spécialisé et les mêmes mécanismes sont susceptibles d'être accentués par les représentations négatives associées à ce type d'enseignement.

5. L'enseignement spécialisé

A. L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles

Les toutes premières classes d'enseignement spécialisé en Belgique sont créées en 1877 à Gand (1820 I.R.H.O.V : sourds, malentendants et aveugles à Liège) et accueillent des enfants sourds et malentendants. En 1914, la loi du 19 mai, appelée "loi Poullet", met en place l'instruction obligatoire et les premières classes spécialisées sont organisées pour accueillir des enfants handicapés ou déficients mentaux (Catteau, 2018). Le 10 mai 1924, cette même loi est complétée par un arrêté ministériel qui prévoit des classes annexées aux écoles ordinaires afin d'y accueillir les élèves en situations de handicap (Pierard et al., 2011). En 1970, c'est à la suite de revendications et de pressions de parents et d'associations de parents réclamant la mise en place d'un enseignement adapté pour leurs enfants atteints de handicap, qu'un enseignement spécial est créé (Pierard, 2012). Pour la première fois, celui-ci est indépendant de l'enseignement ordinaire.

Malgré l'admiration que l'enseignement spécial suscite dans certains pays, dans d'autres pays européens, il est perçu comme ségrégatif d'où une recherche de plus d'inclusion (Pierard et al., 2011). C'est ainsi que les élèves porteurs d'un handicap physique, de cécité ou de surdité pourront suivre des cours dans l'enseignement ordinaire pour ensuite l'intégrer de manière permanente et totale (Catteau, 2018). Cette évolution d'un système plus inclusif se met en place parallèlement à la déclaration de Salamanque qui réclame notamment l'accès aux écoles ordinaires "pour les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux" (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994, p.22).

En 2004, l'enseignement spécial devient enseignement spécialisé et un décret l'organisant est voté (FWB, 2004). Celui-ci sera complété quelques années plus tard, en 2009, par une circulaire fixant l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires (Pierard et al., 2011). Aujourd'hui, avec la mise en place du Pacte pour un enseignement d'Excellence, la volonté du monde politique est de rendre

l'école plus inclusive. A cet effet, le Pacte veut « favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques et encourager l'intégration totale ou partielle d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire » (FWB, 2017, p.244). C'est par la mise en place des pôles territoriaux, attachés à des écoles d'enseignement spécialisé, que le Pacte soutient l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. On entend par élève à besoins spécifiques, tout élève pour qui des aménagements particuliers sont nécessaires afin de garantir son inclusion et sa réussite scolaire. Par ailleurs, le Pacte vise également à décroisonner l'enseignement spécialisé et à le rendre accessible seulement aux « élèves pour lesquels les aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire ne s'avèrent plus suffisants » (FWB, 2017, p.248).

L'enseignement spécialisé, en Fédération Wallonie-Bruxelles, fait partie intégrante du système éducatif avec l'enseignement ordinaire. Il est organisé pour des élèves à besoins spécifiques « qui n'ont pu être inclus dans l'enseignement ordinaire » (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2019, art.1.2.1-8). Il complète ce type d'enseignement et n'intervient qu'en cas d'échec ou d'impossibilité d'inclusion malgré la mise en place d'aménagements raisonnables. Le décret (FWB, 2004) organise l'enseignement spécialisé en 8 types d'enseignements, chacun correspondant à un type de besoin spécifique (handicap, trouble ou difficulté). L'objectif est de proposer un encadrement, une pédagogie et un environnement adaptés au profil de chaque élève pour favoriser au maximum son développement personnel, scolaire et social.

Les types 1 et 2 accueillent des élèves présentant un retard du développement intellectuel respectivement léger et modéré à sévère. Alors que l'enseignement de type 1 vise une insertion socioprofessionnelle en milieu ordinaire, celui de type 2 s'oriente davantage vers des structures adaptées. Le type 3 répond aux besoins d'élèves porteurs de troubles du comportement et de la personnalité. Ceux-ci nécessitent des accompagnements rééducatifs et psychothérapeutiques spécifiques. Les types 4 à 7 s'adressent aux enfants souffrant de déficiences physiques ou sensorielles. Le type 4 vise les élèves avec un handicap moteur, tandis que les types 6 et 7 accueillent respectivement les élèves présentant des déficiences visuelles, auditives ou des troubles de la communication. Le type 5, quant à lui, concerne les élèves hospitalisés

ou suivis en institution médico-sociale et comprenant un pourcentage élevé d'enfants hospitalisés en psychiatrie. Dans ce contexte, l'enseignement est dispensé en collaboration avec l'école d'origine. Enfin, le type 8 est destiné aux élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage non liés à un déficit intellectuel. Il existe certaines spécificités pour les profils d'élèves plus complexes tels que les élèves polyhandicapés, ou ceux présentant un trouble du langage ou du spectre de l'autisme. Ceux-ci seront orientés vers l'un ou l'autre type en fonction de leur difficulté principale constatée par un diagnostic médical et un protocole d'orientation validé, par exemple par un Centre Psycho-Médico-Social (CPMS). Il est à noter que les enseignements de types 1 et 8 ne sont pas organisés au niveau maternel.

Le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (FWB, 2019) prévoit un référentiel des compétences initiales commun à l'enseignement ordinaire et à l'enseignement spécialisé. Ce référentiel définit l'ensemble des apprentissages et compétences adaptables aux troubles d'apprentissages ou aux difficultés spécifiques rencontrées aussi bien par les élèves de l'enseignement ordinaire que ceux de l'enseignement spécialisé.

Selon le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 1997), confirmé par la circulaire 9215 (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2024), l'enseignement spécialisé s'inscrit dans un continuum pédagogique s'étendant du maternel au secondaire. Son objectif est d'assurer l'acquisition progressive des socles de compétences ou des « compétences-seuils » nécessaires à la poursuite scolaire et à l'insertion sociale des élèves. Ce type d'enseignement a donc les mêmes missions que celles de l'enseignement ordinaire à savoir : la promotion de la confiance en soi, le développement global de l'élève, l'acquisition de savoirs et de compétences transférables, la formation de citoyens responsables et l'égalité des chances. Néanmoins, il se distingue par une prise en charge individualisée et des aménagements pédagogiques adaptés au profil de chaque élève. En outre, ce même décret précise que l'élève issu de l'enseignement spécialisé doit pouvoir évoluer selon son propre rythme d'apprentissage et selon ses potentialités individuelles.

Si l'enseignement répond aux besoins particuliers de certains élèves, il peut toutefois être perçu comme ségrégatif (Tremblay et al., 2007). En effet, selon le Pacte pour un enseignement d'Excellence (FWB, 2017), l'organisation du système éducatif belge peut conduire à une séparation des élèves selon leur origine sociale, leurs résultats ou leur profil, ce qui renforcerait les inégalités, particulièrement au détriment des élèves les plus défavorisés. Dans ce contexte, la FWB cherche à maintenir au maximum l'inclusion de l'élève dans l'enseignement ordinaire, ce qui implique une certaine transformation de l'enseignement spécialisé. Dès lors, le Pacte souhaite réformer l'orientation vers l'enseignement spécialisé de types 1, 3 et 8. A présent, il faut montrer que tous les aménagements raisonnables qui ont été mis en place ne sont pas suffisants pour permettre à l'élève de rester dans l'enseignement ordinaire. A partir de ce moment seulement, une orientation vers l'enseignement spécialisé peut être autorisée. C'est ainsi que le Pacte cherche à lutter contre les erreurs de l'orientation qui peuvent être liées à l'indice socio-économique de l'élève, à son diagnostic ou encore au genre.

B. Les spécificités de l'enseignement spécialisé de type 8

L'enseignement spécialisé de type 8, comme nous l'avons précisé plus haut, est destiné aux élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage. Le décret organisant l'enseignement spécialisé (FWB, 2004) précise :

Ceux-ci peuvent se traduire par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, sans qu'il y ait retard mental ou déficit majeur sur le plan physique, comportemental ou sensoriel. Ils doivent être considérés comme des troubles complexes aux origines multifactorielles. (p.9).

Selon la Communauté française (citée dans Tremblay et al., 2007), la finalité de l'enseignement spécialisé de type 8 est la réintégration des élèves dans l'enseignement ordinaire. Selon le Pacte, l'augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé, et particulièrement dans le type 8, met en lumière les limites de l'enseignement ordinaire qui échoue parfois à accueillir durablement des enfants qui y ont pourtant leur place. On observe dès lors une forme de relégation d'élèves vers l'enseignement spécialisé de type 8, majoritairement issus de milieux défavorisés. Tremblay et al. (2007) confirment d'ailleurs ce phénomène qui accentue les inégalités

sociales : l'enseignement spécialisé de type 8 n'accueille plus uniquement le public qui lui est destiné. C'est la raison pour laquelle le Pacte (FWB, 2017) entend réformer l'enseignement spécialisé de type 8. En effet, celui-ci ne devrait accueillir que les élèves pour lesquels tous les aménagements raisonnables, préalablement mis en œuvre dans l'enseignement ordinaire se sont révélés insuffisants. Avant toute orientation vers le type 8, un examen détaillé des actions menées par l'école sera requis avec l'appui du coordinateur du Pôle territorial. Il est toutefois envisagé de prolonger ce type d'enseignement jusqu'au terme du tronc commun.

Dans ce contexte spécifique, la place des parents est essentielle. En effet, leur implication est nécessaire à différents moments du parcours scolaire de leur enfant. Le Pacte pour un enseignement d'Excellence (FWB, 2017), insiste sur cette collaboration entre l'école et la famille pour assurer un accompagnement adapté aux besoins de chaque élève. L'implication des parents peut se faire de différentes manières : par la rédaction des plans individualisés d'apprentissage (PIA) (FWB, 2004) ou par l'implication du conseil de participation de l'école ou de son association de parents (Pierard, 2012). En veillant à associer les parents à chaque étape du parcours scolaire, l'enseignement spécialisé de type 8 peut mieux répondre aux besoins des élèves mais aussi favoriser leur épanouissement et, dans certains cas, leur réintégration dans l'enseignement ordinaire.

Méthodologie de la recherche

Dans cette partie empirique, nous développerons la méthodologie mise en œuvre pour répondre à nos questions de recherche. Nous présenterons d’abord nos objectifs et questions de recherche posées. Ensuite, nous justifierons le choix de la méthode employée et décrirons notre posture de chercheur. Nous expliquerons aussi la démarche utilisée pour récolter les données, élaborer et suivre les entretiens semi-directifs menés avec les parents et les membres du personnel. Pour suivre, nous préciserons notre méthode de sélection de l’échantillon et présenterons les participants. Enfin, nous expliquerons notre démarche d’analyse des données récoltées et clôturerons par l’appréciation de la qualité de notre recherche.

1. Objectif et questions de recherche

Comme nous l’avons expliqué précédemment, le Pacte pour un Enseignement d’Excellence enjoint à ses acteurs éducatifs d’œuvrer à l’implication parentale dans les écoles ordinaires et spécialisées (FWB, 2017). Des acteurs de terrain mettent en évidence le peu d’implication de certains parents aux réunions de parents, aux spectacles d’école ou dans le travail à domicile de leur enfant (Bail, 2022). Malgré les modèles théoriques reconnus définissant les différents types d’IP (Epstein, 1992) et les motivations des parents à s’impliquer dans la scolarité de leur enfant (Hoover-Dempsey et al., 2005), peu de recherches abordent l’IP dans le contexte spécifique de l’enseignement spécialisé de type 8. Face à ce constat, notre objectif de départ sera le suivant : **comprendre et identifier les facteurs d’implication ou de non-implication des parents dans la scolarité de leur enfant fréquentant l’enseignement primaire spécialisé de type 8 en Fédération Wallonie-Bruxelles en croisant les perspectives des parents et des membres du personnel afin d’en cerner les dynamiques relationnelles et institutionnelles.**

Pour atteindre cet objectif de recherche, nous avons récolté auprès de parents et membres du personnel de différentes écoles primaires d’enseignement spécialisé de type 8 des informations destinées à identifier les modes d’implication de parents d’élèves de cet enseignement. Goldman et Burke (2017) ayant avancé que le modèle d’Epstein (1992) pouvait être appliqué aux parents d’enfants handicapés, nous nous poserons une première question spécifique : **Quels sont les types d’implication**

parentale utilisés par les parents d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB ?

Par ailleurs, le public et l'organisation spécifique de l'enseignement spécialisé de type 8 présentés dans notre cadre théorique sont différents de l'enseignement ordinaire. Les difficultés scolaires des élèves et des parents dans leur accompagnement sont plus grandes dans le type 8. C'est ce que Fishman et Nickerson (2015) mettent en évidence dans leur étude. Ils avancent d'ailleurs que le modèle de Hoover-Dempsey et al. (2005) ne comprend pas toutes les variables motivationnelles pour prédire l'IP des parents d'enfants inscrits dans l'enseignement spécialisé. Dès lors, nous posons l'hypothèse que d'autres obstacles de nature sociologique pourraient émerger de nos entretiens. Par conséquent, nous nous formulons une deuxième question spécifique : **Quelles sont les motivations et obstacles des parents d'enfants fréquentant l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB qui impactent leur implication ?**

2. Méthode de recherche

A. Choix d'une démarche qualitative

Notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive (Anadón, 2006, Dumez, 2011). Selon Dumez (2011), la recherche qualitative vise à comprendre comment les acteurs construisent du sens à partir de leur expérience. C'est dans cette perspective que nous avons organisé notre travail et tenté d'appréhender les perceptions des parents sur leur implication face aux situations auxquelles ils sont confrontés dans l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB.

Si des modèles théoriques existent dans l'enseignement ordinaire, nous nous sommes interrogés sur leur adéquation au contexte spécifique de l'enseignement spécialisé. Nous avons ainsi répondu à la problématique exprimée par Creswell (2007) selon laquelle les théories existantes ne se rapportent pas nécessairement au groupe particulier étudié.

La démarche qualitative ayant pour objectif de répondre aux questions « comment » et « pourquoi » (Dumez, 2011), c'est en utilisant une approche semi-inductive que nous avons procédé. En partant d'un cadre théorique développé en amont, nous

sommes restés ouverts aux informations émergentes du terrain, susceptibles de compléter ou de nuancer les modèles existants (Van Campenhoudt et al., 2011).

De plus, comme le montre le concept d'« overlapping influence » développé par Epstein (1992), les différentes sphères impliquées à savoir l'école, la famille et la communauté s'influencent mutuellement. En outre, comme nous l'avons mis en évidence dans notre cadre théorique, l'implication parentale et notamment le partenariat école-famille ne peuvent être compris qu'en tenant compte des deux acteurs de la relation à savoir l'école et la famille. Dès lors, il nous a semblé important de consulter différentes sources d'informations. C'est la raison pour laquelle, nous avons aussi interrogé des acteurs de terrain de l'enseignement spécialisé de type 8 au cours d'entretiens semi-directifs. La triangulation de ces informations nous permet de mettre en relation les discours récoltés auprès des parents.

B. Posture du chercheur

Directrice d'école depuis 8 ans avec une carrière professionnelle entièrement vouée à l'enseignement spécialisé, il semble important de questionner la position de chercheuse au regard de la proximité avec le terrain étudié. En effet, selon Gouirir (1998), étudier un milieu dont on fait soi-même partie peut comporter des avantages et des inconvénients dont il convient de tenir compte. Si l'appartenance du chercheur au milieu qu'il examine lui permet de bien comprendre ses codes, ses pratiques, ses implicites, elle comporte aussi pour lui le risque de ne pas prendre le recul nécessaire pour objectiver ses observations et interrogations sur des éléments qu'il considère comme évidents, allant de soi. Avec cette mise en garde à l'esprit, nous avons bien sûr pu profiter d'une connaissance du terrain pour entrer en contact avec ses acteurs et construire avec eux une relation de confiance (Imbert, 2010). Une série de précautions ont été prises tout au long de la démarche. D'abord, le choix de ne pas rencontrer de personnes en lien avec notre propre école et de n'y mener aucun entretien. Ensuite, le soin de construire les guides d'entretien à partir du cadre théorique plutôt que de nos expériences personnelles. Il est ainsi laissé la possibilité aux données de contredire toute idée préconçue ou toute intuition. Enfin dans le cadre d'une démarche semi-inductive, nous sommes restés ouverts aux données émergentes y compris celles susceptibles de démentir mes représentations initiales (Van Campenhoudt et al., 2011).

C. La récolte de données

1) L'entretien semi-directif

Les données qualitatives ont été récoltées au cours d'entretiens semi-directifs. Ceux-ci avaient pour objectif de susciter une discussion entre le participant et le chercheur autour d'un phénomène étudié (Kaufmann, 2016). Cette manière de procéder vise à favoriser l'expression spontanée et authentique de l'interlocuteur. (Van Campenhoudt et al., 2011). Afin de renforcer la pertinence des résultats, nous avons procédé à une triangulation des données en abordant l'objet de la recherche à partir de deux points de vue différents à savoir celui des parents d'une part, celui des membres de l'équipe pédagogique de l'enseignement spécialisé d'autre part (Creswell, 2012).

Partant du cadre théorique, deux modèles d'entretiens différents ont été élaborés, l'un à destination des parents (Annexe 1), l'autre à destination des membres du personnel (Annexe 2). De structures assez similaires, leurs angles d'approche varient cependant en fonction de la position et de l'expérience du public interrogé. Afin de favoriser un mode de conversation où celui-ci joue le rôle principal (Van Campenhoudt et al., 2011), l'entretien est structuré par thèmes selon la logique d'entonnoir (Kaufmann, 2016). Il est organisé autour de questions ouvertes laissant une certaine liberté à l'interviewé dans l'expression de ses mots et l'élaboration de ses idées tout en l'amenant progressivement au cœur de l'entretien. En outre, des questions de relance sont prévues afin d'accompagner les participants dans l'enrichissement du sujet.

Avant d'entamer les entretiens proprement dits, nous avons commencé par un entretien test auprès d'un père dont le fils avait quitté l'enseignement spécialisé depuis plus de 10 ans. Ce cas ne correspondait donc pas entièrement aux critères d'inclusion initialement retenus. Cet entretien préalable, nous a permis d'en tester la durée, la clarté des différentes questions et leur enchaînement. Nous avons pu affiner notre posture de chercheur. Les réponses obtenues au cours de cet entretien n'ont pas été retenues dans le matériau d'analyse de la présente étude.

Nous avons entamé chaque entretien par une brève présentation de soi. Nous avons expliqué notre objectif de recherche et la manière dont l'échange se déroulerait. L'explication du concept d'implication a été volontairement laissée de côté afin de laisser ouverte toute autre possibilité d'expression de l'interlocuteur sur le sujet.

L'assurance leur a d'ailleurs été donnée que l'anonymat et la confidentialité de leurs propos étaient garantis (Imbert, 2010) afin qu'ils se sentent libres de s'exprimer comme ils le voulaient sur leur situation, sans crainte d'être jugés que ce soit sur le fond ou sur la forme de leurs déclarations (Sauvayre, 2013). Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses dans ce genre d'entretien (Kaufmann, 2016). Ces rappels nous ont semblé justifiés. Nous avons voulu éviter que certains parents se sentent évalués dans leur rôle parental par une directrice d'école, ce qui aurait pu induire de la retenue dans leur expression spontanée.

Du point de vue éthique, chaque participant a préalablement été invité à signer une attestation de consentement éclairé (Annexe 3). Ce document présente la procédure de l'entretien, l'objectif de recherche, les modalités d'enregistrement et d'anonymisation des données recueillies ainsi que l'usage qui en sera fait dans le seul cadre du présent mémoire (Savoie-Zajc, 2024). Enfin, étant face à un public plus vulnérable, nous avons veillé à conduire les entretiens dans un cadre empathique et rassurant (Imbert, 2010).

2) Sélection de l'échantillon

Les participants qui composent notre échantillon ont été choisis, sur les principes de l'échantillonnage intentionnel, pour leur capacité à éclairer le phénomène étudié ainsi que pour leur pertinence au regard de nos questions de recherche (Savoie-Zajc, 2024). Une fois notre terrain d'investigation délimité à l'enseignement primaire spécialisé de type 8 en FWB, nous avons défini deux critères d'inclusion. Premièrement, pour les parents, il est attendu d'avoir un enfant actuellement scolarisé dans l'enseignement primaire spécialisé de type 8 en FWB. Ensuite, pour les acteurs pédagogiques de l'école, il est attendu d'exercer dans ce type d'enseignement.

C'est en utilisant diverses stratégies que nous avons pu procéder au recrutement. Pour commencer, nous avons sollicité différentes écoles d'enseignement spécialisé en leur demandant de relayer notre courrier (Annexe 4) auprès des parents concernés. Ensuite, ce même appel à participation a été diffusé via les réseaux sociaux. Enfin, nous avons procédé à un échantillonnage par réseaux (Savoie-Zajc, 2024) en sollicitant personnellement des collègues de l'enseignement spécialisé afin qu'ils transmettent eux-mêmes le courrier à des parents potentiellement intéressés. Cette façon de procéder nous a permis d'atteindre des participants non accessibles par voies

traditionnelles tout en maintenant nos critères de sélection. Au terme du processus, nous avons retenu un échantillon de 14 personnes, soit 9 parents et 5 professionnels de l'enseignement spécialisé. Nous avons veillé à assurer une certaine diversité des profils de parents et des fonctions (enseignantes, logopède, directrice) afin de pouvoir étudier le phénomène sous différentes perspectives (Savoie-Zajc, 2024).

Les tableaux ci-dessous reprennent une présentation de l'ensemble des participants en séparant d'un côté les parents (tableau 1) et de l'autre les membres du personnel (tableau 2). Afin de respecter l'anonymat de chaque participant, nous leur avons attribué une lettre et un chiffre correspondant à leur catégorie de participant et à l'ordre de rencontre. Ainsi P1, représente le 1er parent et MDP 3, le 3ème membre du personnel rencontré. Nous avons procédé de la même façon pour nommer les écoles spécialisées dont sont issus les enfants des parents interrogés et les professionnels interviewés.

Nous commençons par présenter les différentes écoles dont proviennent les parents et les membres du personnel interrogés (Annexe 5). Le nombre d'écoles d'enseignement spécialisé étant restreint, nous choisissons de ne pas donner de détails sur leur localisation. Nous pouvons néanmoins préciser que les cinq sont issues des réseaux Wallonie Bruxelles Enseignement (WBE) et Libre de la FWB. Elles organisent différents types d'enseignement dont le type 8 et comptabilisent entre 70 et 180 élèves.

Nous présentons à présent les parents en précisant le profil de l'enfant scolarisé dans le type 8, la situation familiale et le parcours scolaire et professionnel de chacun.

Tableau 1 – *Présentation des parents participants*

Parents	Ecole	Profil de l'enfant scolarisé dans le type 8	Situation familiale du parent	Parcours scolaire et professionnel du parent
P1	Ecole 3	Edwige, 13 ans : difficultés d'apprentissage dès la 1ère primaire (dyslexie). Orientée dans l'enseignement spécialisé en 2ème primaire. Elle prépare le CEB	Maman, en couple, 2 enfants. Edwige et son fils aîné qui présente des troubles dys également mais pas orienté.	Graduat en secrétariat. Elle travaille à la FWB dans le paiement du personnel. Bon rapport à sa propre scolarité.
P2	Ecole 4	Alfred 13 ans : dyspraxique diagnostiqué en 3ème primaire suite à un long parcours conflictuel dans l'ordinaire. Il prépare le CEB	Maman, mariée, 1 enfant. Maman met en évidence sa grossesse tardive à 38 ans. Elle pense être elle-même dyspraxique.	Formation de droit (3ans et abandon), diplôme en communication à l'université. Bon rapport à sa propre scolarité.
P3	Ecole 1	Marcel 9 ans : retard de développement global identifié de façon précoce. Suivi pluridisciplinaire intensif depuis bébé.	Maman, mariée, 2 enfants : une fille de 10 ans scolarisée dans l'enseignement ordinaire et Marcel.	Etudes d'institutrice maternelle (diplôme). Travaille dans l'administratif (hors enseignement). Parcours scolaire normal avec une orientation technique de transition.
P4	Ecole 1	André 8 ans, syndrome de Klinefelter + TDAH + multidys + trouble du langage. Scolarité très difficile dans l'enseignement ordinaire.	Maman séparée mais vit avec le papa d'André pour le bien-être de l'enfant. 2 enfants dont l'aîné a 25 ans et ne vit plus chez sa maman.	Secrétaire médicale, sans emploi actuellement. Maman exprime avoir un bon rapport à l'école, ce qui ne serait pas le cas du papa.

P5	Ecole 4	Edgard 13 ans : dysphasie, dyslexie, TDAH. Prépare le CEB	Maman, mariée en instance de divorce, 3 enfants dont les 2 aînés ont quitté le foyer. Maman a 40 ans quand elle accouche d'Edgard.	Etudes universitaires. Elle travaille au ministère des finances. Bon rapport à sa propre scolarité.
P6	Ecole 1	François 12 ans (Trouble du langage) et Emilie 9 ans (multidys).	Maman (à 18 ans), mariée, 5 enfants et 7 petits enfants. Seuls 2 enfants vivent encore au sein du foyer. Tous ses enfants ont été scolarisés à un moment donné dans l'enseignement spécialisé.	Parcours scolaire stoppé en 4ème secondaire. Etudes d'aide familiale et sociale et sans emploi actuellement. Maman lit difficilement et pense être dyslexique. Rancœur initiale envers l'école mais se dit réconciliée aujourd'hui.
P7	Ecole 1	Gontran 13 ans, Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) diagnostiqué vers 2-3 ans. Orienté dans l'enseignement spécialisé en 4ème primaire. Charles 10 ans, orienté en 3ème primaire	Maman, mariée, 2 enfants tous 2 scolarisés dans l'enseignement spécialisé	CESS + études d'institutrice maternelle non finalisées. Secrétaire en comptabilité. Bon rapport à sa scolarité.
P8	Ecole 1	Irène 13 ans, diagnostiquée dysphasique vers 3 ans + multidys. Intégration puis orientation en 2ème primaire.	Maman, mariée, 2 enfants dont l'aîné suit un parcours ordinaire (6ème secondaire ordinaire).	Infirmière de formation, puis enseignante dans l'enseignement supérieur en soins infirmiers. Parcours scolaire général fluide et sans difficulté. Bon rapport à sa scolarité.
P9	Ecole 5	Milo, 13 ans, TDAH sévère. Orientation fait suite à une hospitalisation en lit de crise.	Maman, mariée, 2 enfants dont l'aîné suit un parcours ordinaire.	Formation IFAPME comme décoratrice d'intérieur. Elle est également diagnostiquée TDAH. Parcours professionnel varié. Actuellement sans emploi.

Enfin, nous avons interrogé 5 membres du personnel (MDP) de l'enseignement spécialisé aux profils variés. C'est ce que nous présentons dans le tableau suivant.

Tableau 2 – *Présentation des membres du personnel participants*

MDP	Ecole	Fonction	Parcours/expériences
MDP 1	Ecole 1	Enseignante	Master en sciences de l'éducation. Institutrice en intégration pendant 10 ans, puis titulaire dans une classe de langage depuis 2,5 ans.
MDP 2	Ecole 1	Logopède	Master en logopédie. Elle a commencé comme indépendante puis a travaillé 10 ans en intégration, 3 ans dans un pôle territorial et exerce sur le site en co-intervention depuis 1 an.
MDP 3	Ecole 2	Enseignante	Bachelier institutrice primaire. 20 ans dans l'enseignement spécialisé (types 1, 2, 8). Travaille depuis 4 ans en classe TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren)
MDP 4	Ecole 2	Directrice	Bachelier institutrice primaire. 26 ans de carrière. Elle a enseigné pendant 18 ans en intégration et dans l'enseignement spécialisé. Elle est dans un poste de direction depuis 8 ans.
MDP 5	Ecole 1	Enseignante	Bachelier institutrice primaire. 34 ans de carrière dans l'enseignement spécialisé de type 8.

D. Démarche d'analyse des données

Pour construire ce chapitre concernant l'analyse des données, nous mobilisons les modèles théoriques de Lejeune (2019) et Van Campenhoudt et al. (2011). Nous présentons nos modalités de retranscription et d'organisation pour suivre avec l'explicitation de la mise en relation des données récoltées.

1) Préparation des données : retranscrire et organiser

Une fois les entretiens réalisés, le chercheur prépare son matériau en procédant à une retranscription par ses soins (Lejeune, 2019). Dans le cadre de notre mémoire, nous les avons retranscrits une première fois à l'aide du logiciel « whisper point ». Ensuite,

nous en retravaillons le contenu de manière à mettre en évidence chaque intervenant tout en anonymisant ou en éliminant toute donnée susceptible de l'identifier lui, son enfant et son école. Par ailleurs, cette deuxième lecture permet de vérifier la fidélité de la transcription par rapport aux discours des interviewés. Pour faciliter son analyse, le chercheur doit ensuite organiser son matériau (Van Campenhoudt et al., 2011). Partant de notre cadre théorique, nous avons construit une première ébauche de grille d'analyse vierge (codebook) composée de cinq colonnes : les thématiques (liées à nos questions de recherche), les catégories, les codes et leur explication et les verbatims. Cette préparation nous permet de réaliser les analyses verticales et horizontale de notre matériau (Van Campenhoudt et al., 2011).

2) L'analyse des données

Les données ont été analysées selon une démarche déductive-inductive (Lejeune, 2019). Dans un premier temps, nous avons procédé à un codage déductif à partir des cadres théoriques mobilisés. Ainsi nous avons structuré l'identification des formes d'IP au départ du modèle d'Epstein (1992) et l'analyse des facteurs influençant l'IP au départ des modèles d'Hoover-Dempsey et al. (2005) et de Goffman (1993). Dans un second temps, nous avons effectué codage inductif destiné à faire émerger des nouvelles catégories non anticipées par notre cadre théorique et spécifiques au contexte de l'enseignement spécialisé de type 8 (Anadón, 2006).

Conformément aux recommandations de Van Campenhoudt et al. (2011), nous avons procédé aux analyses verticales et horizontale de nos entretiens, la première permettant d'examiner la logique interne de chaque entretien, la deuxième, comparant les données entre participants interrogés (Lejeune, 2019). Nous avons construit deux codebooks distincts, l'un reprenant les données des parents (Annexe 6), l'autre celles des membres du personnel (Annexe 7). Cette triangulation des sources nous permet d'appréhender comment chacune des catégories d'interviewés perçoit l'IP en fonction de sa position dans la relation école-famille (Creswell, 2007).

E. Qualité de la recherche

La valeur d'une recherche scientifique dépend d'une démarche rigoureuse et vérifiable par la communauté scientifique (De Ketele & Maroy, 2006). Dès lors, le chercheur se doit de vérifier et de démontrer la crédibilité de ses découvertes.

C'est ce que nous proposons de faire dans cette section. L'analyse des notions de pertinence, de validité interne et externe et de fiabilité est un critère essentiel d'une recherche (De Ketele & Maroy, 2006).

1) Pertinence

Analyser la pertinence de la recherche pose la question de l'adéquation entre l'objet d'étude, les cadres théoriques et la méthodologie utilisée (De Ketele & Maroy, 2006)

Pour commencer, nous avons veillé à ne pas nous tromper de cadre conceptuel (De Ketele & Maroy, 2006). En effet, par l'utilisation des modèles d'Epstein (1992) et de Hoover-Dempsey et al. (2005) nous avons pu présenter de manière rigoureuse le concept de d'IP. Par ailleurs, notre recherche s'inscrivant dans le contexte spécifique de l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB, nous avons précisé ce cadre afin d'en assurer l'intelligibilité (Yin, 2011). Dans ce contexte, il nous semblait important de définir diverses variables susceptibles d'influencer l'IP comme la stigmatisation et le statut socio-économique. Enfin, le caractère sensible de notre recherche et notre visée compréhensive, rendaient notre méthodologie qualitative la plus pertinente. Les acteurs « choisis » en fonction de critères précis nous permettant de répondre à nos questions de recherche. Le recours à des entretiens semi-directifs permettait la récolte de discours spontanés et authentiques.

2) Validité interne

L'analyse de la validité permet d'assurer la correspondance entre le but déclaré du chercheur et l'effectivité de ce qu'il fait (De Ketele & Maroy, 2006). L'objet de cette section est de vérifier la validité interne de notre recherche. Par son analyse, nous nous assurons que les données recueillies et leurs interprétations sont crédibles, que les biais possibles sont maîtrisés et que les résultats présentent une cohérence interne (Proulx, 2019).

Au niveau méthodologique, nous apprécions d'abord la validité interne de la démarche méthodologique utilisée en la décrivant et l'expliquant de façon riche et détaillée. Nous assurons ainsi la transparence et la progression de notre travail vers les résultats (De Ketele & Maroy, 2006 ; Yin, 2011). Nous veillons aussi à détailler notre mode de sélection de l'échantillon par rapport à la démarche méthodologique mise en place.

Afin de contrôler les biais, notamment celui de désirabilité sociale, nous avons procédé à une triangulation des sources en croisant les perspectives des parents et des membres du personnel. Par ailleurs, afin d'éviter la filtration des récits par notre subjectivité de directrice, nous avons pris soin de retranscrire fidèlement et mot pour mot les entretiens afin de coller au plus près des propos des personnes interrogées (Yin, 2011). En regroupant cette analyse et ces extraits, nous cherchons à retranscrire la réalité du terrain. De plus, nous avons été attentifs à éviter les « biais indigène » en maintenant notre posture de chercheur et en proscrivant les « ça va de soi » des gens du terrain (Miles et al., 1991)

Enfin, au niveau conceptuel, le recours à un codebook construit à partir du cadre théorique nous assure de nommer les phénomènes observés de façon rigoureuse et cohérente (De Ketele & Maroy, 2006).

3) Validité externe

La validité externe se caractérise par la possibilité d'utiliser les résultats dans d'autres contextes, c'est-à-dire par leur généralisation analytique et leur transférabilité (De Ketele & Maroy, 2006 ; Proulx, 2019). A cet effet, dans une approche qualitative, le chercheur doit être attentif à la description détaillée du contexte, aux critères de sélection de l'échantillon et à la comparaison des résultats avec ceux d'autres études.

Dans le cadre de notre recherche, l'échantillon construit ne vise pas la représentativité statistique mais la diversité des profils. Celui-ci est donc constitué de parents et de professionnels de l'enseignement spécialisé provenant de diverses régions, et écoles et présentant des profils socio-économiques et de fonctions diversifiés.

Concernant la transférabilité des résultats, ils le sont uniquement dans des contextes similaires à l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB.

Enfin, compte tenu des contraintes temporelles propres à ce type de travail et de la difficulté d'accès aux participants, le recueil d'informations n'a pas pu être poursuivi jusqu'à saturation des données. Nous pensons que davantage d'entretiens auraient pu apporter des informations complémentaires utiles.

4) Fiabilité

La fiabilité d'une recherche réside dans le degré de transparence et de reproductibilité des processus utilisés (Proulx, 2019). Elle repose aussi sur la documentation et l'explication détaillée de ses étapes. Selon De Ketele et Maroy (2006), la fiabilité est atteinte lorsque les résultats de la recherche sont indépendants de celui qui l'a menée.

Afin de garantir la fiabilité du processus, nous avons veillé à rester rigoureux dans notre analyse. Pour éviter les biais liés aux effets du chercheur, nous avons pris le temps de rappeler à chaque participant les objectifs de notre étude et lui avons garanti l'utilisation de pseudonymes et l'anonymisation de ses données. De plus, nos entretiens ont été conçus sur base de notre cadre théorique et leur retranscription a été vérifiée par nos soins. Par ailleurs, nous avons procédé à un entretien test pour en vérifier la compréhension, la durée et la justesse. En outre, nous avons conservé les données brutes des enregistrements et leur retranscription en guise de preuve.

Ensuite, pour renforcer la fiabilité de notre recherche, nous avons construit deux codebook en précisant chaque catégorie et en les définissant clairement. De plus, nous avons retranscrit fidèlement les données à partir des analyses verticales et horizontale des entretiens. Ces démarches nous ont permis de limiter le risque d'interprétation subjective. Par ailleurs, nous en avons justifié et détaillé chaque étape afin que celles-ci puissent être reprises par d'autres chercheurs.

Enfin, nous avons prêté une attention particulière à notre posture de chercheur. Nous avons pris soin de garder une distance constante par rapport à notre rôle de direction, nos conclusions ne pouvant dépendre que du processus scientifique, pas de notre position professionnelle.

Présentation des résultats

Afin de répondre à nos questions de recherche, ce chapitre présente les analyses transversales des entretiens avec les parents d'une part, avec les membres du personnel d'autre part. Pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons analysé chaque catégorie de nos codebooks afin de mettre en évidence les divergences et convergences liées aux perceptions des différents intervenants. C'est au départ de ces différentes thématiques et catégories que nous développons l'analyse de nos résultats.

Nous présentons d'abord l'implication parentale du point de vue des parents et de celui des membres du personnel ensuite.

1. L'implication parentale du point de vue des parents

L'analyse des données récoltées auprès des parents se développe en trois points. Pour commencer, nous ferons état des différentes façons de s'impliquer au quotidien selon les parents. Ensuite, nous analyserons les facteurs qui influencent l'implication parentale et plus précisément : les croyances motivationnelles, les invitations perçues, le contexte de vie et les représentations liées à l'enseignement spécialisé.

A. Les différentes façons de s'impliquer au quotidien

L'analyse des entretiens menés auprès de 9 parents, a mis en évidence divers modes d'IP. Dans un souci de lisibilité, nous avons organisé notre codebook selon les 6 types d'Epstein (1992) présentés dans notre cadre théorique. Cette organisation fait apparaître les catégories les plus saillantes et les plus investies par les parents dans l'enseignement spécialisé de type 8. Pour l'ensemble des parents, l'orientation vers l'enseignement spécialisé, souvent défini comme un chemin de croix ou un deuil, les pousse à adapter leur fonctionnement d'une part aux besoins de leur enfant et d'autre part à l'organisation spécifique de l'institution.

« Et puis nous aussi, ça a vraiment permis que tout le monde puisse reprendre un peu ses armes, un peu partout, et puis surtout son rôle. Et donc ça c'était super. » (P9, L.43-45)

1) Surveiller activement les tâches scolaires et adapter les outils pédagogiques

L'accompagnement dans les devoirs est l'implication dont la quasi-totalité des parents parlent en premier lieu. Celui-ci passe par la vérification, la correction, l'organisation du travail voire même, pour certains, par une adaptation pédagogique et le transfert des outils mobilisés lors des suivis thérapeutiques.

« Je transfère ce que la neuropsychologie nous conseille de faire pour ses devoirs. Par exemple, utiliser le sablier, regarder les petites icônes, les petits pictos, surligner. » (P3, L.152-154)

« Si vraiment je devais dire quelque chose, Gontran (nom d'emprunt), pour qu'il emmagasine quelque chose, il faut quelque chose par image. Et donc, s'il a une poésie à retenir, il faut que je fasse toute la poésie via images. En 10 minutes, elle était dans sa tête. » (P.7, L.173-175)

Si cet engagement constitue une part importante de leur implication, les parents y posent tout de même certaines limites. Certains disent ne plus y consacrer autant d'investissement que dans l'enseignement ordinaire et vont jusqu'à mesurer le temps qu'ils y accordent et stopper une fois le temps écoulé. D'autres déclarent ne plus faire les devoirs avec leur enfant, soit sur les conseils de l'enseignant, soit parce que leur enfant a gagné en autonomie et est capable de se débrouiller seul. Dans ces conditions, le parent n'endosse plus « que » la vérification et la signature du journal de classe avec l'intention de soutenir l'école. Ce choix est présenté comme un refus de revivre le stress, l'énervement et les tensions vécues précédemment.

« Et là, depuis qu'il est à « l'école 4 », je fais très peu les devoirs avec lui. Il les fait tout seul à l'école des devoirs. C'est vrai que je ne veux pas non plus lui mettre la pression. Je sais que ça a été difficile. Donc c'est vrai qu'on le soutient, on le soutient moralement, mais en tant que parent [...] Mais j'ai envie de vous dire, mais j'ai tellement donné avant, [...] que je me suis dit ça fait du bien ! C'est peut-être le mauvais côté mais ça nous a soulagé. » (P2, L.242-249)

2) Soutenir moralement et renforcer l'estime de soi

Plus de la moitié des parents interrogés expriment clairement tenir un rôle de « *boost* » (P1, L.180) en étant présent pour « *positiver, pour encourager et pour pousser le plus haut possible* » leur enfant (P1, L.181). Ils décrivent un rôle de soutien affectif constant centré sur l'encouragement et la valorisation de leur enfant. Pour certains parents, comme le P6, ce rôle va au-delà du soutien, s'adapte aux besoins de l'enfant et s'exprime dans la réorganisation familiale en offrant « *une structure dans toute la maison [...] pour le mental et la santé de l'enfant.* » (P6, L.134-137).

3) Coordonner et gérer les prises en charges thérapeutiques

Au-delà du soutien à domicile, tous les parents interrogés affirment consacrer une grande partie de leur temps et de leur énergie dans la coordination et la gestion des prises en charges thérapeutiques. Si cette implication commence dans l'enseignement ordinaire, elle se poursuivrait plus rarement dans l'enseignement spécialisé, puisque seulement 3 parents disent les maintenir. Néanmoins, ces derniers y consacrent encore la majorité de leur temps au point de devoir aménager leur organisation familiale et professionnelle et de construire l'horaire de chaque journée autour des suivis thérapeutiques de leur enfant. Pour les autres parents, ils expliquent faire confiance au « *package* » offert par l'enseignement spécialisé et délèguent ainsi cette gestion aux intervenants internes à l'école.

« *En fait, je n'avais plus besoin de m'inquiéter parce que l'ensemble du corps enseignant, tous les intervenants, logopèdes, tout le monde est à disposition de l'enfant. [...] Parce qu'en fait le package est complet.* » (P7, L.98-101)

4) S'approprier la compréhension du trouble de l'enfant

Nous pouvons observer que les parents développent une certaine connaissance, voire une maîtrise des difficultés et des besoins de leur enfant. Certains décrivent une démarche active et souvent autodidacte de leur trouble en mobilisant des lectures personnelles, des échanges avec les spécialistes ou l'expérience accumulée au fil du temps. Certains vont même jusqu'à décider eux-mêmes le choix de l'orientation de leur enfant dans l'enseignement spécialisé comme les P2 et P3. Cette expertise peut être parfois mise au service de la scolarité de l'élève. En effet, même si beaucoup de parents reconnaissent les qualifications des équipes de l'enseignement spécialisé,

certaines se font le relais des thérapeutes, d'autres encore provoquent des rendez-vous pour demander la mise en place d'outils, d'aménagements qu'ils jugent nécessaires dans les apprentissages. Le P3 met en évidence l'expertise qu'il a développée envers les difficultés de son enfant. Celle-ci l'amène à questionner la compréhension de l'enseignante vis-à-vis de ce trouble. Le P3 porte une attention particulière aux pratiques de l'enseignante et à leur adéquation avec les besoins de l'enfant que ce soit au niveau des stratégies de compensation ou de l'aménagement de la classe.

« Et là, je me dis, mais est-ce que l'institutrice est consciente des troubles de Marcel ? Est-ce qu'elle est consciente qu'en fait, s'il n'est pas sous médicament, son trouble de l'attention, il faut le compenser autrement ? [...] Par exemple, quand on arrive dans une classe où on voit qu'il y a beaucoup d'affiches en classe, que même visuellement, moi j'étais perdue, que les chaises sont bruyantes, l'installation n'est pas très... Je me dis mais en fait, qu'est-ce qui va l'aider ? Déjà rien que dans la structure de la classe même. Et ça, c'est vrai qu'en tant que parent, j'attends ça de l'école spécialisée puisque c'est pour ça que je l'ai inscrit dans une école spécialisée. » (P3, L.275 – 286)

5) Communiquer, initier les contacts, rencontrer les professionnels

Face à leurs questionnements, les parents mettent en place diverses stratégies pour communiquer avec les intervenants de l'institution. Si la plupart utilise les canaux proposés par l'école à savoir le journal de classe, le mail, les plateformes numériques, certains, comme le P6, préfèrent se rendre directement sur place afin d'avoir un contact visuel et de s'assurer de la bonne passation de l'information. Ces demandes de rencontres à l'initiative des parents concernent généralement des besoins organisationnels, le transfert d'informations concernant les changements de médication, ou encore des demandes de rencontres plus formelles pour anticiper la suite de la scolarité de l'enfant. En plus de ces contacts pris à l'initiative des parents, les réunions de parents sont des moments qu'ils attendent particulièrement. Tous ceux interrogés affirment participer à l'ensemble des temps de rencontre proposés par l'école. Ils ajoutent en ressentir le besoin afin de recevoir un retour de l'équipe pédagogique sur l'évolution scolaire de leur enfant. Un autre moyen de rencontrer l'équipe est de participer aux activités festives. Si tous disent y participer, certains vont

jusqu'à préciser que « *Si on pouvait participer, donner un coup de main, c'était avec plaisir* » (P.7, L.182-184)

6) Les formes d'implication parentale moins fréquentes ou périphériques

Nos entretiens avec les parents mettent en évidence d'autres formes d'implication plus spécifiques. D'abord, la participation aux instances de concertations est très peu mentionnée. Seul le P2 dit y participer à la demande de l'école. Celle-ci reste fragile car elle ne concerne pas toujours directement l'enfant ou l'école dans laquelle il se trouve. « *Mais bon, les derniers n'étaient pas vraiment axés sur l'école 4. [...] C'est plutôt sur l'enseignement global.* » (P2, L.466-467). La participation au Projet Individualisé d'Apprentissages (PIA) reste également limitée. La plupart des parents estiment que c'est du ressort de l'école. Enfin, seule P9 a tenté de mettre en place une association de parents. Son initiative n'a pas rencontré l'adhésion attendue, notamment en raison des contraintes de transports, du peu de soutien ressenti et du manque de retours encourageants de la part des MDP.

B. Les facteurs qui influencent l'implication parentale

Voyons à présent pourquoi et comment les parents s'engagent ou non. Quels sont les différents facteurs à l'origine de ces comportements ?

L'implication des parents ne découle pas d'un simple choix. Elle résulte de différents facteurs motivationnels, contextuels et représentationnels que notre analyse nous permet d'identifier.

Ces facteurs ne peuvent pas être classés d'emblée comme freins d'un côté et leviers de l'autre. En effet, un même phénomène peut, selon les conditions et les profils des parents, favoriser ou au contraire freiner leur implication. C'est pourquoi nous présentons l'analyse de nos résultats en nous appuyant sur les trois notions développées par Hoover-Dempsey et al. (2005) à savoir : les croyances motivationnelles des parents, les invitations qu'ils perçoivent de la part de l'école et de leur enfant et le contexte de vie dans lequel ils évoluent. Si ces facteurs se retrouvent dans nos données, nous constatons qu'ils prennent une forme spécifique dans le contexte de l'enseignement spécialisé de type 8.

1) Les croyances motivationnelles

▪ La construction du rôle parental

Nos entretiens mettent en évidence deux façons différentes de percevoir le rôle de parent dans le suivi de l'enfant. Pour certains d'entre eux, l'implication active dans la scolarité de leur enfant fait partie intégrante de leur identité de parent. Pour d'autres il est important de distinguer clairement les responsabilités de chacun. Pour la première catégorie, être présent, communiquer avec l'école, suivre les devoirs et participer aux réunions de parents sont des comportements qui vont de soi. Cette implication est perçue comme une responsabilité inhérente au rôle parental mais aussi comme une marque de reconnaissance et de soutien à l'enseignant.

« Parce qu'on suit les enfants, c'est normal [...] On n'est pas parent pour un jour, on est parent pour toujours. Donc le principe, c'est de suivre l'enfant et d'aller à chaque réunion de parents, c'est important, oui. » (P6, L.494-496)

En ce qui concerne la deuxième catégorie de parents, montrer une délimitation cohérente entre les rôles de l'école et ceux du parent, est une marque de confiance et de respect du travail de chacun.

« A l'école, c'est pareil. Je ne suis pas intrusive. Chacun sa place. Je veux dire, on ne se mêle pas de mon travail, je ne vais pas me mêler du leur. » (P5, L.234-236)

Dans ce contexte, la distance vis-à-vis de l'école choisie par le parent n'est pas perçue comme un désengagement mais plutôt comme une forme de délégation. Ces deux visions ne sont pas exclusives. En effet, nous constatons que selon le contexte, le parent peut affirmer qu'il se doit d'être présent et à d'autres moments que son rôle est de laisser la place à l'enseignant à partir du moment où son enfant se trouve dans l'école. C'est ce qu'exprime très bien le P6

« Pour montrer aux enfants que je suis maman-maison, maître-maison. A l'école, c'est le professeur qui est maître. Ce n'est pas moi. Une fois qu'ils ont franchi la barrière de l'école, je ne suis plus maître d'eux. » (P6, L.336-338)

Enfin, plusieurs parents estiment qu'il est de leur devoir de veiller au bien-être affectif et à la reconstruction de l'estime de soi de leur enfant lorsque celui-ci a vécu des années d'expériences douloureuses dans l'enseignement ordinaire.

« Je trouve que quand l'enfant est dans le spécialisé, le parent est en retrait et il est juste là pour accompagner l'enfant. Je ne veux pas dire le récupérer en fin de journée, ce n'est pas ça mais, moi, je me sens plus sereine, les gens sont là pour lui, donc... » (P7, L.223-225)

▪ Le sentiment d'efficacité personnel (SEP)

Le SEP constitue le deuxième élément de notre analyse des croyances motivationnelles. La majorité des parents présente en effet un SEP faible lorsqu'ils découvrent que leur enfant éprouve des difficultés dans l'enseignement ordinaire. Ils en ressentent de l'incompréhension et de l'impuissance. Pour trois parents, ce sentiment s'accompagnait même d'une culpabilité qui se répercutait sur leur capacité à s'impliquer sereinement.

« Donc toutes les questions qu'une maman peut se poser, on se les pose à ce moment-là. C'est de la faute de la maman puisque c'est la maman qui est 24 heures sur 24 avec eux. C'est tous des trucs qui reviennent en question vis-à-vis personnellement de moi. » (P6, L.156-160)

Pour certains, ce sentiment de culpabilité est renforcé parce qu'ils sont porteurs du même trouble que leur enfant. Ceci les amène à nous confier que l'aide aux devoirs est plus difficile encore pour eux. Par ailleurs, d'autres admettent qu'ils sont limités par leurs propres compétences pédagogiques. Aussi, P6 pose le constat explicite *« si moi je ne comprends pas, je ne peux pas l'aider. »* (P6, L.606)

Face à ce SEP faible, certains parents posent le choix de laisser aux enseignants leur rôle pédagogique tout en restant disponibles à leurs demandes. Ce qui rejoint le constat de séparation des rôles développé précédemment.

« J'ai lâché prise sur l'histoire. Je ne suis pas logopède, je ne suis pas spécialisée ni en dysphasie, ni en dyslexie. Je vois qu'elles s'en sortent très bien. Quand on a besoin de mon aide, évidemment, on me le demande. Si je dois faire quelque chose à la maison, je le fais. » (P5, L.211-213)

Malgré ce SEP initialement faible, le constat le plus saillant est qu'il semble évoluer positivement dès que l'enfant entre dans l'enseignement spécialisé. Certains parents pointent la diminution des devoirs, la qualité de la prise en charge et les progrès

visibles chez l'enfant, comme une contribution à la restauration de leur confiance dans leurs capacités à l'accompagner. Par le renforcement de son SEP, le P4 exprime clairement qu'il se sent *« plus à l'aise d'aller aux réunions de parents. »* (P4, L. 342).

▪ **Valence envers l'école**

Le rapport affectif des parents envers l'institution scolaire, construit à travers leurs expériences antérieures, constitue le troisième élément des croyances motivationnelles. Dans ce contexte, la valence se manifeste de deux manières. D'une part, les parents ayant déjà vécu une expérience dans l'enseignement spécialisé semblent l'utiliser comme une ressource. Leur connaissance du fonctionnement spécifique de ce milieu et le lien qu'ils ont tissé avec certains enseignants facilitent d'emblée leur implication. Par contre, la méconnaissance initiale de l'enseignement spécialisé, parfois accompagnée d'appréciations négatives à son égard, n'est pas de nature à favoriser l'IP de certains parents dans un premier temps. Néanmoins, cette valence peut évoluer pour l'ensemble des parents. Comme le P1 l'exprime très bien, c'est la qualité de la relation avec l'enseignant qui apparaît comme facteur déterminant dans cette évolution.

« Avec Mme Marguerite, c'est la confiance, vraiment. J'applique ce qu'elle me dit, je prends ses conseils. » (P1, L.155-156)

2) Les invitations perçues

On entend par « invitations perçues » les signes que les parents interprètent comme des indices de bienvenue ou d'attentes de leur implication. Ces signes peuvent venir de la part de l'école en général, des enseignants ou de l'enfant lui-même. Notre analyse confirme que les parents qui s'investissent le font le plus souvent à la suite de demandes formulées de manière explicite.

▪ **Les invitations perçues de l'école et des enseignants**

L'ensemble des parents cite la relation positive avec les différents acteurs de l'enseignement spécialisé comme un élément facilitateur à leur implication. Ils racontent des moments précis de rencontre, d'accueil chaleureux au moment de l'inscription, de messages et d'attitude bienveillante lors des réunions. Par ces actes,

ils se sentent considérés et reconnus dans leurs difficultés ce qui leur permet d'engager plus facilement un lien avec l'institution.

« Moi, ce qui m'a particulièrement touchée en tant que maman, c'est le mail de rentrée qu'on a reçu avant de rentrer à l'école. Ça, c'est quelque chose qui m'a beaucoup rassurée parce que c'était un email, je me souviens bien, où on prenait en considération les sentiments des parents en disant, on sait bien que ce n'est pas facile, merci de nous faire confiance. Et ça, c'est des mots que je retiens et qui m'ont énormément aidée. » (P3, L.130-134)

Au-delà de cette relation de confiance, ils perçoivent la disponibilité des enseignants à leur égard. Tous expliquent que s'ils ont le moindre besoin, la moindre question, ils peuvent entrer en contact avec l'enseignant via les différents canaux de communication mis en place. Ils sont certains de recevoir une réponse en retour. Néanmoins, une maman nous explique qu'elle apprécierait de pouvoir aussi rencontrer les enseignants de manière plus informelle que via le journal de classe. Elle exprime ainsi ce manque d'accessibilité : *« Et voilà, ici, c'est un peu plus compliqué parce qu'il faut passer par le journal de classe ou faire un mail ou passer un coup de fil, mais donc il n'y a pas physiquement cet échange facile. » (P3, L360-361)*

Un deuxième signe que les parents apprécient de la part de l'équipe est la reconnaissance de leur propre implication. Ce signal constitue un levier puissant car il reconnaît la présence des parents et les encourage à la poursuivre ou à la développer davantage. C'est ce qu'exprime très clairement le P1 quand il dit : *« c'est plaisant d'entendre quand je rencontre Mme Marguerite et Mr Bertrand qui me disent « oui, on sent qu'il y a du suivi », ça fait plaisir. » (P1, L.233-236).*

Si ces marques de reconnaissance favorisent l'IP, elles restent trop souvent implicites. D'ailleurs, nombreux sont les parents interrogés qui déplorent le manque d'invitations explicites de la part de l'école. Certains ont parfois le sentiment que l'école n'attend rien d'eux, qu'elle est « *autosuffisante* » (P7, L.401), que les enseignantes « *gèrent tout, elles font tout*. » (P5, L.198). Si ce manque d'appel clair peut être ressenti par quelques parents comme un frein à leur implication, d'autres se sentent soulagés par le suivi offert par l'enseignement spécialisé.

Ainsi, les invitations perçues se révèlent être un facteur essentiel de notre recherche. En effet, quand elles sont présentes et explicites, elles peuvent favoriser l'IP. A l'inverse, quand elles ne le sont pas assez, voire absentes, elles peuvent freiner l'engagement des parents parfois même les plus motivés.

▪ **Les invitations perçues de la part de l'enfant**

En plus des invitations perçues de la part de l'école, les comportements et demandes de l'enfant constituent un second type d'invitation. Lorsque l'enfant sollicite l'aide parentale ou que ses progrès deviennent visibles, les parents décrivent une motivation renforcée.

« Dans les révisions, oui. C'est « Maman, je fais ça, là j'ai besoins de toi ». Donc il y a des moments, c'est « Maman, je gère ». Et il y a des moments c'est « Non maman, là j'ai besoin de toi ». » (P8, L.375-377)

Ces progrès observés viennent non seulement renforcer l'IP mais également la confiance des parents dans leurs capacités à accompagner leur enfant. Ceci rejoint l'évolution du SEP décrit précédemment.

3) **Le contexte de vie et les représentations liées au spécialisé**

Comme nous venons de le voir, les invitations perçues de l'école et celles de l'enfant jouent un rôle déterminant dans l'IP des parents. Néanmoins, leur capacité dépend aussi de leurs contraintes temporelles, logistiques, financières ou symboliques surtout lorsqu'elles sont accentuées par des représentations et dynamiques émotionnelles négatives propres à certains parcours de familles dans l'enseignement spécialisé de type 8.

▪ **Les contraintes structurelles**

L'organisation spécifique de l'enseignement spécialisé implique des contraintes particulières susceptibles de freiner la motivation initiale des parents. La question des trajets est la première à laquelle les familles se trouvent confrontées. En effet, elles ne bénéficient pas toutes de moyens de transport scolaire et celles qui en disposent peuvent aussi manquer de contacts directs avec l'école. Par ailleurs, l'école spécialisée ne s'inscrit pas nécessairement dans la logique d'une école de village. L'offre de l'enseignement spécialisé étant limitée, certains enfants peuvent se retrouver dans une

école éloignée de leur domicile ou communauté de vie. Un parent nous confie d'ailleurs qu'une telle situation ne favorise ni le sentiment d'appartenance à l'école ni l'IP.

« Parce que c'était l'école du village, c'était le village où j'habitais. Ici, on est fort excentré. [...] C'était plus pour être avec les personnes. [...] C'était différent en fait. » (P, L.402-406)

Ces contraintes diminuent les possibilités de contacts entre parents et avec l'école. P9 qui a tenté de mettre en place une association de parents en a fait l'expérience :

« On ne peut pas faire une association de parents comme ça qui fonctionne comme dans les autres écoles, parce qu'en fait on n'a pas de contact avec les autres parents non plus. C'est très compliqué parce qu'en fait les parents ne sont jamais là, ils ne viennent pas. » (P9, L.62-65)

Au-delà des difficultés liées au transport, certains parents incriminent l'organisation physique et temporelle de l'école. La barrière devant l'établissement les empêche d'y pénétrer librement. Cet obstacle physique renforce le sentiment d'une distance mise entre les parents et l'institution en dehors des réunions organisées par l'école.

« Ici, dans l'école [...] ils sont à la barrière, on ne bouge pas de cette barrière et donc ça met une barrière physique entre nos vies de parents et l'école en fait. Et c'est un frein. Peut-être qu'on ne s'en rend pas compte mais c'est un frein. » (P3, L. 355-358)

De plus, si certains parents apprécient la flexibilité de certains enseignants, d'autres se plaignent de ne pouvoir les rencontrer en dehors d'horaires rigides et peu adaptés à leurs contraintes familiales et professionnelles. P9 exprime clairement cette difficulté :

« 15 heures, 16 heures. Oui, il faut essayer de se libérer. Et donc, ça c'est compliqué aussi. » (P9, L.365) Si certains peuvent s'adapter, tous n'ont pas les facilités nécessaires pour se rendre comme ils le voudraient aux réunions.

Enfin, plusieurs parents soulignent l'épuisement que leur a causé la lourde prise en charges des soins et des troubles de leur enfant lorsque ceux-ci étaient dans l'enseignement ordinaire et au moment de leur orientation. Ils devaient alors se concentrer sur leur bien-être et leur accompagnement. Ces parents se sont sentis bien

sûr soulagés depuis l'entrée des enfants dans l'enseignement spécialisé et le suivi global qu'il y reçoivent sans pour autant se sentir déchargés de leur rôle.

« Moi, ça me soulage parce que franchement, j'ai déjà fait un burnout il y a cinq ans. Donc tous les soucis d'Edgard [...] Si j'avais dû gérer tout ça dans l'enseignement classique, ce n'était pas un burnout que je faisais, j'étais internée. [...] Mois ça m'arrange tout à fait. Non, je ne me sens pas déchargée. » (P5, L.201-205)

Au-delà de ces contraintes structurelles, notre analyse met en évidence des freins d'une autre nature qui touchent à l'image de soi, au stigmatisme et au sentiment de légitimité des parents face à l'institution spécialisée.

▪ Les dimensions sociologiques et symboliques

Nos entretiens ont fait apparaître la gêne sociale que plusieurs parents ont ressentie par le fait que leur enfant soit scolarisé dans l'enseignement spécialisé. Ce malaise survient au moment de son orientation vers ce secteur méconnu. Deux sentiments principaux sont mis en avant par les parents. D'une part, la honte vis-à-vis de l'entourage comme P2 l'explique *« Qu'est-ce que les autres vont penser ? [...] Alfred qui est dans le spécialisé, on va dire qu'il est bête ou qu'il n'est pas capable. C'est ça en fait, ça a été notre crainte. Qu'est-ce que les autres vont penser ? » (P2, L182-185)* D'autre part, l'inquiétude, que ce soit par rapport à la précarité du public fréquenté dans l'enseignement spécialisé, ou vis-à-vis des handicaps physiques et/ou comportementaux qui y sont rencontrés. C'est ce que nous confie P8 qui raconte avoir pensé initialement que ce type d'enseignement était réservés aux enfants *« qui ne sont pas normaux. » (P8, L.79-81)*. Dans ce contexte, ils pourraient avoir tendance à se tenir éloignés de l'école, notamment lors des activités festives. Ces craintes tendent à s'atténuer quand les parents constatent que leur enfant se retrouve avec d'autres élèves présentant les mêmes difficultés sans être stigmatisé comme il pouvait parfois l'être dans l'enseignement ordinaire.

« Ça m'a aidée aussi de me dire qu'elle serait avec d'autres enfants comme elle, qui ont les mêmes difficultés qu'elle. » (P8, L, 110-112)

Au-delà de la gêne vis-à-vis de l'entourage, certains parents se sentent parfois illégitimes face à l'école. Ce sentiment peut les empêcher d'aller à la rencontre des enseignants pour formuler des demandes spécifiques. P3 pointe la crainte *« de partir*

dans une confrontation, de me sentir jugée parce que ce n'est pas ma place en fait ? »
(P3, L.291-292)

Enfin, nous constatons que les parents qui disposent d'un capital scolaire plus élevé interviennent plus facilement dans les démarches proactives de négociation avec l'école. Celles-ci se présentent notamment en vue de la passation du CEB ou pour la mise en place d'aménagements scolaires précis. Néanmoins, P6 fait exception. En effet, cette dernière, malgré ses propres difficultés en lecture, ne craint pas le regard de l'école et maintient une relation de confiance qui lui permet de s'impliquer pleinement. Elle affirme d'ailleurs *« Je serais plus jugée, plus facilement jugée par mes voisins que par un professeur. »* (P6, L.571)

Ces obstacles symboliques, souvent invisibles pour les professionnels, forment des freins importants à l'implication. Nous les mettons en tension, dans notre discussion, avec les perceptions des membres du personnel qui ont tendance à lier ces situations à des limites intellectuelles ou à une méconnaissance des codes scolaires plutôt qu'au stigmate ou au sentiment d'illégitimité.

▪ Les dynamiques spécifiques au spécialisé – catégories émergentes

Si les facteurs présentés jusqu'à présent trouvent un lien avec le cadre théorique, notre analyse fait également apparaître des éléments propres au contexte de l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB. Ces catégories caractérisent les parcours émotionnels des parents et l'évolution de leurs représentations depuis l'annonce de l'orientation jusqu'à la construction progressive d'une relation avec l'institution spécialisée.

Si le choix de cette orientation est mûrement réfléchi pour certains d'entre eux, d'autres y sont confrontés sans s'y attendre. Diverses réactions sont rapportées telles que le « choc », le « stress » ou des « pleurs ». Même prise lucidement, une telle décision est ressentie comme un « *deuil de l'enseignement ordinaire* » (P3, L.95). Comme dans tout changement, des parents, comme P7 s'inquiètent de la réaction de leur enfant, déjà malmené et en souffrance par rapport à sa scolarité.

« C'est l'inconnu, le grand stress, comment lui va réagir ? Nous, on se dit qu'on va se laisser porter parce que depuis le début, depuis sa naissance, depuis qu'on comprend qu'il y a des différences, on se laisse porter et on va d'étape en étape. On vit en

fonction de lui. Donc, la plus grande peur, c'était comment lui va réagir ? » (P7, L.77-80)

Les inquiétudes des parents face à l'inconnu et à des représentations négatives sur cette forme d'enseignement sont souvent atténuées par l'accueil chaleureux et rassurant qu'ils y perçoivent et que nous avons décrit dans notre analyse. Cette étape de rencontre et d'échanges avec les enseignants les amène petit à petit à retrouver leur équilibre après un parcours épuisant. P9 décrit ce moment de reconstruction.

« Et puis, nous aussi, ça a vraiment permis que tout le monde puisse reprendre ses armes, un peu partout, et puis surtout son rôle ». (P9, L.43-45)

Un tel accueil de qualité peut même susciter une sorte d'idéalisation de l'enseignement spécialisé auprès de certains parents. Après parfois des années de difficultés scolaires, l'école spécialisée apparaît comme la réponse à l'ensemble des besoins de leur enfant.

« Alors que pour moi, quand on a inscrit son enfant dans une école spécialisée, je l'idéalisais un petit peu comme ça. Je me dis que les classes sont optimisées au mieux justement pour la concentration de l'enfant ». (P3, L.301-303)

Cette idéalisation initiale évolue petit à petit vers une vision plus nuancée. Certains parents ont à redéfinir leur rôle face à une institution qui assume à présent la charge qu'ils portaient auparavant. Certains parmi eux en éprouvent des sentiments ambivalents. Après des années d'efforts pour faire diagnostiquer, comprendre, accepter les troubles de leur enfant et lui trouver la prise en charge thérapeutique appropriée, ils se trouvent soulagés mais aussi dans l'attente de savoir ce qu'ils peuvent encore apporter. Des solutions étant désormais mises en place, leur rôle doit se redéfinir. P7 exprime clairement cette ambivalence : *« Mais c'est dur de se dire, mais enfin, on n'a plus besoin de moi. Mais c'est normal, c'est positif, c'est bizarre comme sentiment. C'est un sentiment dur mais soulageant ».* (P7, L.117-119)

Si les parents apprécient ce soulagement apporté par l'école, ils n'en restent pas moins préoccupés par le suivi scolaire de leur enfant, notamment dans l'enseignement secondaire par leurs attentes de réussite et d'avenir professionnel. La majorité des parents semble pourtant prioriser le bien-être et l'épanouissement de l'enfant qui, pour certains, passe par un retour dans l'enseignement ordinaire. L'enseignement spécialisé *« ferme des portes inévitablement ».* (P3, L.98-99) entend-on dire parfois. Ou bien

c'est la crainte que « *plus tard, elle ne puisse pas faire ce qu'elle veut* » (P8, L.63) Ces préoccupations incitent les parents à rester proches de l'école, à collaborer et à maintenir leur investissement dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.

Quelques-uns disent même développer et entretenir des liens particulièrement proches avec les membres du personnel. Parmi eux, plusieurs emploient le terme « *famille* » pour qualifier l'enseignement spécialisé, notamment P7 :

« Au fur et à mesure, il y a un lien qui se crée et il est même compliqué de rester neutre. Quelque part, l'enseignant tend à devenir un membre de notre famille aussi. Tellement il est important dans la vie de notre enfant, cette personne devient très importante pour nous aussi en tant que parents parce qu'elle le décrypte, elle nous apprend aussi des choses à nous ». (P7, L.323-327)

Nous constatons ainsi que l'IP dans le type 8 ne peut être pleinement comprise sans tenir compte du parcours émotionnel et de l'évolution des représentations des parents au cours de leur relation avec l'école et ses acteurs.

2. L'implication parentale du point de vue des acteurs de l'enseignement spécialisé

Par l'analyse des entretiens menés auprès de 5 membres du personnel (MDP) de l'enseignement spécialisé, nous examinons comment ils perçoivent, reçoivent et observent l'IP dans leur quotidien professionnel. Notre objectif est de comprendre comment leur vision entre en relation avec ce que les parents décrivent de leur côté. L'analyse des résultats est organisée autour des 3 thématiques de notre codebook à savoir : les formes d'IP observées par les MDP, les représentations qu'ils en ont et leurs pratiques, attentes et freins qu'ils identifient.

A. Les différentes formes d'IP observées par les MDP

Les différentes formes d'IP relevées par les MDP sont celles qu'ils identifient de leur position. Dès lors, elles sont moins diversifiées que celles présentées par les parents. L'ensemble des MDP interrogés relève comme IP la présence aux réunions de parents, les échanges via les canaux de communication officiels et pour certains, la coordination et le transfert d'informations des prises en charges thérapeutiques. En ce

qui concerne l'implication à la maison, elle reste largement invisible de leur position en dehors du visa des journaux de classe.

1) Participation aux réunions de parents et aux activités

La participation aux réunions de parents représente la forme d'implication la plus citée par les professionnels de l'enseignement spécialisé. Tous la présentent comme un moment privilégié de rencontres, d'échanges avec les familles. Néanmoins, quelques-uns pointent une différence de taux de participation entre les parents. Pour certains MDP, ces réunions programmées représentent, avec les activités festives, les seuls moments de contacts physiques, directs avec les parents. MDP5 pose ce constat et semble le regretter : « *ça me manque un petit peu parce que finalement, à part ces moments-là, je ne les rencontre pas et je n'ai qu'un aperçu des enfants* » (MDP5, L.220-222).

Par ailleurs, plusieurs MDP précisent que certains parents proactifs demandent à rencontrer les enseignants en dehors des occasions organisées par l'école pour demander des conseils éducatifs, des précisions sur un devoir ou simplement exprimer leurs préoccupations.

Si les familles apprécient assez bien les activités festives de l'école, comme l'explique MDP2, leur participation relève plutôt « *d'un moment de plaisir, peut-être pour échanger aussi avec nous, pour échanger avec les parents, les copains de leurs enfants. Mais ce n'est pas dans un objectif pédagogique évidemment* » (MDP2, L.278-280).

Si certains parents participent à l'ensemble des réunions, d'autres ne s'y présentent jamais. Ces absences, y compris lors de moments décisifs dans la scolarité de l'enfant, préoccupent MDP4. Elle décrit des parents qui, n'ayant pas assisté à la réunion de fin d'année, rappellent en septembre pour savoir dans quelle école inscrire leur enfant (MDP4, L.195-200). A l'inverse, quand la confiance s'installe, les réunions peuvent sortir du cadre pédagogique. En effet, MDP5 nous raconte que des parents en profitent pour lui exprimer « *leur souffrance, leurs difficultés personnelles, face auxquelles elle ne peut qu'offrir une écoute active* » (MDP5, L.63-69).

Face aux absences répétées de certains parents, les membres du personnel essaient de maintenir un lien avec les familles. Ils utilisent à cet effet les canaux numériques auxquels les parents répondent en général plus facilement.

Si leur participation aux réunions et activités festives constituent leur mode d'IP la plus visible pour les membres du personnel, elle ne concerne qu'une partie des familles. Les autres formes d'IP qu'ils identifient vont dans le même sens. Elles sont soit rares, soit concentrées sur un petit nombre de familles plus actives.

2) L'implication à domicile

Certains MDP perçoivent une implication à la maison. Celle-ci s'exprime dans le suivi des devoirs ou dans la signature des différents documents et du journal de classe. Néanmoins, selon MDP4, « *il y a plus de parents qui suivent au point de vue comportement qu'au point de vue pédagogique* » (MDP4, L.240-241). Elle ajoute que si pour certains enfants les devoirs sont toujours rendus en temps et en heure, pour d'autres, ils ne le sont jamais. Ce qui suppose un manque de suivi de la part des parents. Face à ces réalités, certains enseignants posent le choix de ne pas mettre de devoirs ou de ne pas les rendre obligatoires, espérant ainsi offrir aux parents la possibilité de « *partager des moments de qualité avec leurs enfants* » (MDP3, L.345-349). Dans cette continuité, MDP1 mentionne également des parents qui organisent des sorties éducatives en se rendant à la bibliothèque ou en participant à des activités culturelles (MDP1, L.281-283).

3) Relais des prises en charge thérapeutique

Une deuxième implication mise en avant par certains MDP concerne le partage d'informations entre famille et école. MDP1 explique que certaines mamans proactives se font le relais des prises en charge thérapeutique. Par cette initiative, le parent « *nous aide à collaborer avec ces intervenants extérieurs* » (MDP1, L.82-85), ce qui semble précieux pour l'enseignante.

4) S'assurer de l'accompagnement de l'enfant

Dans la continuité du parent-relais, MDP3 précise que parfois, certains parents cherchent à s'assurer que leur enfant est bien compris dans ses besoins et dans ses réactions. Selon elle, certains pourraient même devenir parfois « *envahissants* ». Ces

derniers peuvent alors demander à recevoir le programme de la journée, les fardes de l'élève, exiger plus de devoirs à domicile. Si ces demandes sont plutôt rares, elles existent néanmoins et peuvent donner à l'enseignante le sentiment d'être contrôlée (MDP3, L.219-22).

5) Participations aux instances de concertation

Enfin, en ce qui concerne la participation aux instances de concertation, aucun MDP n'en parle de lui-même. Seule la directrice d'école nous témoigne de sa difficulté à mobiliser les parents dans ces instances de concertations malgré les invitations qui leur sont adressées.

« *Chaque année on relance un appel à candidats et malheureusement, chaque année, nous avons 0 parent qui se propose pour y participer* » (MDP4, L.431-436).

En ce qui concerne la participation aux PIA, la majorité des MDP témoigne d'une absence de présence des parents dans le suivi de ces projets ou dans la définition de leurs objectifs. Seule MDP3 nous dit « *pour la première fois de ma vie, j'ai eu un parent qui m'a demandé de lire un PIA, ce qui n'arrive jamais* » (MDP3, L.219-222)

Nous nous demandons dès lors si les parents ont bien conscience de leurs possibilités et capacités de s'engager dans ce genre de collaboration. Certains MDP affirment communiquer l'objectif PIA via le bulletin de l'enfant. Par ailleurs, MDP5 explique que leurs expériences de comité de parents « *ont été peu favorables* » (MDP5, L.266-267). Ce constat soulève la question des attentes que l'école formule ou non envers les parents mais aussi celle de la perception que ces derniers ont des possibilités d'engagement qui leurs sont offertes.

B. Les représentations de l'IP par les membres du personnel

Au-delà de ce qu'ils observent, les membres du personnel portent un regard normatif sur ce que l'IP devrait être et sur l'engagement des parents. Deux tendances s'y dégagent. D'un côté l'IP comme une réponse aux attentes de l'école et de l'autre l'IP dans la parentalité quotidienne. Ces deux visions tendent à confirmer la perception commune des MDP à savoir que les parents ont tendance à se décharger de leurs responsabilités sur l'enseignement spécialisé.

1) IP comme réponse aux attentes de l'école

Quand on demande aux membres du personnel ce qu'ils entendent par implication parentale, beaucoup font tout de suite référence à l'implication à domicile. Ce qui semble important pour eux, c'est que les parents montrent qu'ils sont derrière leur enfant en veillant à ce que les devoirs soient réalisés et en visant les différents documents transmis par l'école. MDP5 explique qu'elle visualise cette implication par les réponses des parents aux attentes exprimées par l'école. « *Quand je mets un petit mot et que le parent y répond ou, pas spécialement pas écrit, mais par exemple si je demande d'attacher les cheveux pour telle ou telle raison, ou si je demande d'éviter de mettre tel objet et que je vois que ça se fait de façon bienveillante, je me dis que c'est un parent qui s'implique, qui a de l'intérêt en tout cas pour l'école* » (MDP5, L.153-157). Si la majorité des MDP ne semble pas attendre une implication pédagogique de la part des parents, ce n'est pas l'avis de MDP4 qui estime que « *les parents devraient suivre aussi bien le pédagogique, surtout s'ils veulent que leur enfant fasse quelque chose par la suite* » MDP4, L.264-266).

Cette vision de l'IP comme réponse aux attentes de l'école correspond, pour de nombreux MDP, à une vision claire du partenariat et du rôle de chacun. Tous reconnaissent la nécessité d'une collaboration étroite entre l'école et la famille, en particulier dans le contexte de l'enseignement spécialisé. Ainsi, MDP4 l'exprime en illustrant l'image de l'enfant « *assis entre deux chaises* » quand l'école et la famille ne vont pas dans le même sens (MDP4, L.317-331). Toutefois, cette collaboration a certaines limites. Certains insistent sur le maintien d'un « *juste équilibre* » car il peut être « *très toxique au fonctionnement des équipes quand les parents prennent trop de place* » (MDP2, L.599-604). D'autres constatent les limites de leur propre rôle. C'est la raison pour laquelle ils évitent d'intervenir dans la sphère familiale si la vie scolaire de l'enfant n'est pas en cause.

2) L'IP dans la parentalité quotidienne

Si la majorité des parents envisage l'IP comme réponse aux attentes de l'école, c'est surtout autour de la parentalité qu'ils abordent cette question. Dans ce sens, la définition des MDP de l'IP va jusqu'à englober les pratiques éducatives domestiques. Leur regard de professionnel et leurs connaissances théoriques, aussi bienveillants

soient-ils, les poussent à attendre des parents des comportements qui correspondent, selon eux, aux normes en la matière.

Ainsi, dans un objectif de contribution au « bon » développement de l'enfant, MDP1 attend des parents qu'ils ne l'autorisent pas à être tout le temps devant des écrans et qu'ils lui organisent des temps de jeux dehors (MDP1, L.288-291). Dans le même sens, MDP3 souhaite que l'IP se concentre sur des règles de vie, comme notamment « *aller coucher plus tôt* » (MDP3, L.189-192). MDP2 attend, pour sa part, que les parents sachent comment fonctionnent les outils de compensation (MDP2, L.100). Enfin, MDP5 synthétise ainsi les attentes des professionnels interrogés :

« Moi, je pense surtout à la présence en temps, T-E-M-P-S et en amour, en accompagnement. Pour moi, l'implication parentale, c'est le parent qui accompagne son enfant, qui le rassure et qui instaure avec lui un climat de confiance qui fait que l'enfant se sente bien, se sente rassuré. [...] Le parent n'est pas un copain, il doit être aussi la personne qui guide, qui met des balises, qui met des limites » (MDP5, L.130-135)

En outre, MDP2 est convaincue qu'une IP comme « *la stimulation cognitive à la maison* » permettrait une réduction de nombreuses difficultés scolaires des enfants (MDP2, L.664-665). En reliant de manière implicite les troubles de l'enfant aux pratiques parentales, le discours de certains MDP peut ressembler à une forme de stigmatisation des parents, même si elle est formulée de manière bienveillante. Si ces attentes semblent partagées par la majorité des professionnels, elles répondent à une perception commune que les parents ont tendance à se décharger de leurs responsabilités sur le spécialisé.

3) La perception que les parents se déchargent sur le spécialisé

L'implication parentale dans l'enseignement spécialisé étant reconnue par les membres du personnel, ces derniers expriment néanmoins le sentiment que les parents y réduisent leur engagement. Mises en confiance, les familles auraient ainsi tendance à lui déléguer la prise en charge scolaire des enfants. Certains voient ce comportement de parents « *comme s'ils étaient soulagés des années difficiles avant et que maintenant, ils disent, ben tout roule, on souffle un peu* » (MDP3, L.264-265). D'autres vont plus loin et perçoivent une délégation totale qui les place en position de compensation.

« Je suis en train d'absorber un truc dont les parents se déchargent un peu. Ils ont acheté un ordi. Ils estiment avoir fait leur part du gâteau. Et voilà. Et donc là, on porte un peu le manquement parental » (MDP2, L.85-87).

Ce constat posé par les MDP, rejoint la vision d'une libération légitime et positive après des années d'épuisement décrite par des parents.

Enfin, MDP2 pense que l'école pourrait jouer un rôle plus important dans le développement de l'IP (MDP2, L.237). Analysons donc les pratiques, attentes et freins identifiés par les MDP pour enrichir cette réflexion.

C. Pratiques, attentes et freins identifiés par les membres du personnel

Les représentations décrites jusqu'ici nous informent sur la manière dont les MDP interprètent les comportements des parents. Les canaux de communication mis en place, les attentes formulées lors des réunions ou les freins que les professionnels identifient dans la relation avec les familles, sont autant de stratégies concrètes pour favoriser l'IP. Notre analyse fait apparaître un certain écart entre les intentions des professionnels et la perception qu'en ont les parents.

1) Les attentes exprimées

Les attentes explicitées par les MDP sont principalement logistiques, par exemple signer les documents officiels, assurer la présence de l'enfant, participer aux réunions, répondre aux communications. Elles sont principalement formulées dans le Règlement d'Ordre Intérieur (ROI) de l'école et rappelées lors de la réunion de rentrée des parents ou encore via les canaux numériques de communication. Certaines actions concrètes sont développées à cette fin notamment par MDP3.

« On avait énormément d'absentéisme scolaire [...] Du coup on a essayé de modifier ça et de les faire venir à l'école en faisant un système de feu vert, rouge et orange, en essayant d'impliquer plus le parent. [...] Et on a également de l'autre côté de la feuille un petit dessin qui explique en quoi c'est important de venir à l'école [...] d'être assidu et de tout ce qu'on risque en ne l'étant pas » (MDP3, L.365-382)

Malgré ces initiatives, certains parents restent absents. L'incompréhension d'une partie des documents écrits est avancée par quelques-uns qui affirment que « **tout ce**

qui est courrier, c'est très compliqué » (MDP4, L.478). C'est la raison pour laquelle une attention particulière a été portée à la diversification et à l'individualisation des modes de communication en fonction des parents, certains étant même appelés par téléphone pour s'assurer qu'ils ont bien reçu les informations.

Si la majorité des MDP se limite à l'expression d'attentes « logistiques », la directrice exprime des besoins plus institutionnels liés au conseil de participation. Elle tente alors d'expliquer aux parents pourquoi leur présence dans ces instances est importante :

« On leur dit que c'est pour prendre une part active à la vie de l'école et que c'est un lieu d'échanges où se rencontrent des parents, des représentants d'élèves, des membres de la direction. On fait le point sur les avancées qui sont faites dans l'école. Mais on est là pour entendre leurs questions, leurs suggestions, pour nous faire évoluer » (MDP4, L.503-506).

Une autre attente des professionnels réside dans le suivi éducatif. Concrètement, MDP1 estime que les parents doivent veiller à ce que les enfants emportent avec eux tout le matériel scolaire nécessaire pour la journée : une gourde, un dîner, un sac de gym complet, ... La directrice d'école insiste, de son côté, pour que les parents assument leur responsabilité dans le suivi et la gestion des réseaux sociaux de leurs enfants, sources de nombreuses tensions.

Finalement, MDP2 « *croit qu'il faut être plus explicite avec les parents* » (MDP2, L.392) sur les attentes de l'école.

2) Les attentes implicites

Au-delà des attentes clairement exprimées, les MDP en ont d'autres, détaillées précédemment, mais jamais de manière explicite. MDP2 le reconnaît « *notre école ne fait peut-être pas suffisamment le pas envers les parents pour qu'ils s'impliquent plus* » (MDP2, L.369-371). MDP1 ajoute que l'école n'exprime pas toujours clairement qu'elle attend la participation des parents aux réunions (MDP1, L.433-436). Cette prise de conscience que les parents perçoivent comme une « *autosuffisance* » de l'école illustre un déficit de communication entre les différents acteurs.

3) Les freins identifiés par les membres du personnel

Le manque d'investissement et de présence des parents dans l'école et dans la scolarité de leur enfant est due à de nombreux freins. Les MDP et les parents s'accordent sur la problématique des transports scolaires et de l'éloignement géographique, sur les horaires de travail et les différentes contraintes familiales et logistiques. Les MDP pointent d'autres obstacles de natures plus symboliques et socio-économiques.

Une grande partie de la population accueillie dans leurs écoles est issue de milieux défavorisés. Des obstacles financiers peuvent limiter les possibilités de déplacement des parents et leur participation aux activités festives souvent payantes. MDP1 explique : « *Avec la suspension, la sortie du chômage de longue durée, nous, on a des parents qui sont impactés par ça. [...] Et donc même bêtement un déplacement pour venir chercher le bulletin ou une réunion, c'est compliqué* » (MDP1, L403-408).

Certains parents éprouvent des difficultés dans l'accompagnement des devoirs. Celles-ci peuvent être liées à leurs propres troubles ou lacunes pédagogiques, à leur incompréhension des codes scolaires ou tout simplement « *au niveau de la langue tout simplement* » (MDP1, L.163).

Nombreux sont les MPD qui mettent en exergue « *des parents et des enfants qui ont vécu parfois un chemin de croix dans l'ordinaire [...] et qui, de voir leur enfant libéré et soulagé, vont peut-être faire pareil en disant [...] finalement laissons-le respirer et faisons confiance* » (MDP1, L.383-392). MDP2 renforce cette idée que les parents « *ont souffert autant que leur enfant* » (MDP2, L.400-409). Leur lâcher-prise n'est pas un désintérêt mais une réaction compréhensible après des années d'épuisement dans l'enseignement ordinaire. La méconnaissance initiale de l'enseignement spécialisé est aussi citée comme frein à l'implication. MDP3 décrit des parents « *dépassés par les infos qu'on leur a données, le fait qu'ils ne connaissent pas le spécialisé, qu'il fallait faire confiance* » (MDP3, L.85-96). Ces a priori peuvent s'atténuer avec le temps, à mesure que la relation de confiance s'installe avec l'école.

Enfin, un obstacle important est le manque de légitimité ressenti par des parents qui cherchent à se préserver de souvenirs douloureux vécus au cours de leur propre scolarité (MDP3, L.310-312) et qui en éprouvent de la culpabilité (MDP5, L.172-174) ou de la « *fragilité par rapport à ça* » (MDP1, L.398-402).

Mais les MDP pointent également des leviers mis en place par l'école pour motiver et favoriser l'IP.

4) Les leviers à l'implication

Selon MDP5 « *l'implication pour les parents, il faut la créer. En tous cas, il faut créer la relation pour qu'on puisse échanger ensemble* » (MDP5, L.151-153). Des pratiques concrètes d'implication peuvent aller de la communication adaptée et diversifiée aux réunions de rentrée ou passer par des espaces informels d'échanges et une formulation explicite des attentes.

Il existe aussi des leviers liés aux motivations parentales et à leur besoin de se sentir rassurés sur la scolarité de leur enfant. Ainsi, MDP1 explique que des parents qui n'avaient pas assisté aux premières réunions de l'année s'étaient déplacés pour la dernière afin de connaître les décisions prises pour la suite de la scolarité de leur enfant.

Un deuxième levier pointé par les MDP réside dans la connaissance de l'enseignement spécialisé qu'ont connu certains parents pour eux-mêmes ou pour d'autres de leurs enfants. Ceux-ci « *arrivent avec de bons souvenirs* » et sont heureux de retrouver des enseignants connus (MDP3, L.318). Dès lors, ils n'ont pas les mêmes craintes ou le besoin d'être rassurés comme les « nouveaux » parents. MDP 5 pousse la généralité encore plus loin :

« Comme ils voient que l'enfant a confiance, petit à petit, les parents font confiance à l'école. Si eux-mêmes ne sont pas issus de l'enseignement spécialisé. S'ils sont issus de l'enseignement spécialisé, ils font d'office confiance » (MDP5 ; L.84-86)

Cette mise en confiance et par la même occasion l'engagement des parents dans l'école, pourrait être renforcée selon MDP2. Les professionnels devraient cependant veiller à ne pas « *mettre en lumière les difficultés des parents* » (MDP2, L.289-295). Cette suggestion rejoint certaines déclarations de parents qui craignent d'être stigmatisés.

Enfin, un puissant levier réside aussi dans la collaboration entre parents. En effet, leur offrir des moments d'échanges au cours desquels ils peuvent s'exprimer librement leur permet de prendre conscience qu'ils ne sont pas seuls à vivre les mêmes difficultés.

Au début de sa carrière, MDP5 organisait des activités pendant lesquelles les parents pouvaient se retrouver. Elle raconte :

« Les parents, entre eux, trouvaient des solutions à leurs problèmes, simplement parfois racontaient leur vécu à des parents qui avaient peut-être vécu la même chose ou qui pouvaient être rassurés par ce qui était exprimé » (MDP5, L.43-50).

Les convergences et divergences mises en avant par notre analyse des résultats constituent le point de départ de notre discussion.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Notre mémoire a pour objet l'implication parentale dans l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB. Malgré les injonctions institutionnelles à renforcer la collaboration entre l'école et les familles, ce contexte spécifique accueillant des enfants à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap reste peu exploré par la recherche. Notre travail a posé d'emblée le constat de l'écart entre les intentions politiques et la réalité de terrain. Malgré les outils mis en place pour promouvoir la collaboration entre l'école et la famille, certaines études mettent en évidence le manque d'implication de certains parents dans la scolarité de leurs enfants. Par contre, d'autres recherches montrent que l'implication effective des parents peut être mal comprise ou mal estimée lorsqu'elle n'est évaluée que par rapport aux attentes des professionnels de l'enseignement.

L'objectif de notre mémoire est donc de comprendre les modes d'implication parentale, leurs freins et leurs leviers, tant à travers le regard des parents que celui des professionnels de terrain dans le contexte spécifique de l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB.

A cet effet, nous avons mobilisé deux modèles théoriques complémentaires, celui d'Epstein (1992) et celui de Hoover-Dempsey et al. (2005). Le premier nous a permis d'identifier et de classer les différentes formes d'implication parentale ainsi que les influences réciproques que l'école, la famille et la communauté exercent au service de la scolarité de l'enfant. Le second modèle nous a permis de comprendre pourquoi et comment les parents s'impliquent. Ces deux modèles ont été complétés par des sources sociologiques, notamment les recherches de Périer (2019), Goffman (1993) et Wilson et McGuire (2021). Nous avons ensuite analysé et confronté ces modèles aux témoignages récoltés auprès de 9 parents et de 5 membres du personnel de l'enseignement spécialisé issus de diverses écoles en FWB.

Après avoir posé les limites du dispositif élaboré, nous en avons dégagé les perspectives.

1. Interprétation des résultats

Croisant les perspectives des parents et celles des membres du personnel, la discussion de nos résultats met en évidence les convergences et les divergences par rapport à la littérature scientifique et les connaissances nouvelles acquises par notre recherche.

Question 1 : Quels sont les types d'implication parentale utilisés par les parents d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB ?

Nos résultats mettent en évidence la diversité de formes d'implication parentale décrites dans la littérature scientifique (Book et al., 2018). Celles que mettent en œuvre les parents d'élèves du type 8 en FWB sont grande partie les mêmes que celles identifiées par Epstein (1992). Néanmoins, nous remarquons quelques différences liées au contexte spécifique de l'institution spécialisée.

Les modes d'IP du modèle d'Epstein (1992), les plus souvent mentionnés y sont ceux des types 1 (soutien affectif), 2 (communication école-famille), 4 (IP à la maison) et 6 (Partenariat avec la communauté). Au-delà de leur représentation, ces formes d'IP s'expriment parfois autrement que dans l'enseignement ordinaire. Afin de rendre compte du lien entre nos résultats et ceux du modèle d'Epstein (1992), notre réponse à la première question s'articulera autour de chaque type d'implication. Nous terminerons par les formes spécifiques au contexte spécialisé que les modèles existants ne décrivaient pas.

▪ La modalité 1 : soutien affectif

Les parents mettent d'abord en avant leur rôle de « booster » c'est-à-dire l'encouragement, la valorisation et la confiance qu'ils veulent reconstruire chez leurs enfants après des années d'échec dans l'ordinaire. Cette forme d'implication est reconnue comme particulièrement efficace dans la littérature scientifique (Tan et al., 2020 ; Boonk et al., 2018). En effet, le soutien psychologique et une communication bienveillante sont souvent plus efficaces que tout autre type d'aide (Tan et al., 2020). Libérés de la pression des devoirs et des conflits qui en découlent, les parents retrouvent du temps et de l'énergie pour investir davantage ce rôle. En outre, ils consacrent plus de temps à des discussions avec leur enfant autour de leur journée à

l'école, à vivre des moments de complicités favorisant ainsi la réussite scolaire (Deslandes, 2019).

▪ **La modalité 2 : communication école-famille**

Selon Burke (2012), l'implication parentale dans l'enseignement spécialisé s'organise principalement dans la collaboration avec l'école et la précision des rôles que chacun y joue.

L'importance de ce partenariat école-famille est soulignée dans nos données, aussi bien par les parents que par les membres du personnel. Les premiers éléments abordés concernent principalement les outils et canaux de communication clairs et réguliers qu'Epstein (1992) décrit comme les obligations de base des écoles envers les familles. Néanmoins, nous constatons que la bidirectionnalité, pointée comme essentielle pour un partenariat efficace par l'auteure, reste limitée et fragile.

Du côté des parents, la communication avec l'école se limite aux temps de réunions programmés. Pour le reste, elle est largement initiée par eux-mêmes. En effet, ils interpellent les enseignants pour demander des aménagements, pour négocier des solutions, pour s'informer de l'évolution de leur enfant ou encore pour exprimer leurs inquiétudes. Tous ces comportements font appel à un fort sentiment d'efficacité personnel et à une bonne connaissance des codes scolaires (Arapi et al., 2018 ; Hoover-Dempsey et al., 2005). Si la plupart des parents rencontrés nous semblent posséder ces ressources, les professionnels, de leur côté, les pointent comme des facteurs limitant pour les parents qu'ils côtoient. Par ailleurs, les parents possédant un capital scolaire plus élevé semblent s'engager plus facilement dans ces démarches. Ce constat rejoint ceux de Deslandes et Bertrand (2004) sur le rôle du niveau d'éducation des parents dans leur implication à l'école.

Du côté des professionnels, tous affirment vouloir communiquer ouvertement et de façon bienveillante avec les familles. Toutefois, les attentes de l'école envers les parents restent souvent implicites, ce qui peut créer des écarts de communication entre les deux parties. Par ailleurs, nous reconnaissons la volonté des professionnels d'adapter leur communication aux réalités et besoins des différentes familles. Par ces initiatives, ils cherchent surtout à toucher les parents les plus éloignés de l'école, ce

qui leur demande certainement beaucoup d'énergie et de temps, peut-être au détriment des familles plus présentes.

▪ **La modalité 3 : Présence active des familles dans les activités scolaires**

Si les parents évoquent des types d'implication liés à leur présence dans les activités scolaires, celle-ci reste assez périphérique. Leurs participations aux différents événements organisés par l'école tels que les fancy-fair, spectacles, marchés de Noël, sont décrits comme des moments de plaisir, de convivialité et d'échange plutôt qu'inscrits dans une démarche pédagogique. Cette perception rencontre celles des professionnels qui interprètent la forme d'engagement des parents comme un soutien affectif à l'enfant plutôt que comme une participation active à la vie scolaire. Pourtant, Epstein (1992) présente ce type d'implication comme susceptible de renforcer les liens entre l'école et les familles. Dans ce contexte, le cas de P9 est particulièrement éclairant. Elle exprime une intention de s'impliquer davantage dans la vie scolaire mais s'est vite trouvée freinée par un manque de soutien et de reconnaissance de la part de l'équipe éducative. Cet exemple fait écho aux craintes exprimées par certains professionnels d'une présence parentale jugée trop envahissante. Par ailleurs, des parents signalent leur disponibilité à s'investir davantage dans les activités scolaires en apportant une aide ponctuelle lors des festivités. Toutefois, cette offre semble peu mobilisée, notamment en raison d'un manque de sollicitations explicites de la part de l'école. Ce déficit de communication se présente comme un obstacle récurrent à l'implication des parents.

▪ **La modalité 4 : l'implication parentale à la maison**

En ce qui concerne le type 4, s'il rejoint partiellement la vision d'Epstein (1992), il prend des formes très spécifiques dans le contexte de l'institution spécialisée. Ainsi, le parent ne se contente pas de surveiller les devoirs. Il est capable de construire des outils d'adaptation et des stratégies de compensation, d'adapter les consignes et de transférer les conseils préconisés par les thérapeutes. Certains vont plus loin encore. En lisant, en se renseignant, en échangeant avec les thérapeutes, ils construisent progressivement une compréhension du trouble qu'ils mettent au service de leur enfant et parfois de l'école. Ces pratiques exigeantes et chronophages font appel à des compétences pédagogiques élevées et peuvent épuiser. Or, cette forme d'implication

reste invisible depuis la position des professionnels. Certains sous-estiment les connaissances des parents. Ce décalage de perceptions fait écho à ce que Périer (2019) décrit comme des formes d'IP invisibles aux yeux de l'institution. Ce sont pourtant des pratiques réelles qui ne correspondent pas aux attentes normatives de l'école et qui restent méconnues des professionnels (Périer, 2019). Par ailleurs, les attentes exprimées par certains MDP et centrées sur un soutien cognitif à la maison semblent parfois déconnectées de la réalité vécue par les familles. Ce constat rejoint les idées défendues dans la recherche scientifique selon lesquelles l'aide aux devoirs peut devenir contre-productive lorsqu'elle génère des tensions (Boonk et al, 2018 ; Deslandes, 2019 ; Tazouti, 2015). C'est dans cette visée que certains membres du personnel font le choix de ne plus rendre les devoirs obligatoires. Ils attendent uniquement des parents qu'ils vérifient les productions et posent leur visa dans le journal de classe attestant ainsi de leur suivi.

▪ **La modalité 5 : participation aux instances de concertation**

Enfin, le type 5 n'est que très peu mentionné aussi bien par les parents que par les professionnels. Si ce constat confirme ce que Baie (2022) et Pierard (2012) observaient déjà en FWB, il nous interpelle fortement dans la mesure où les stratégies encouragées par le Pacte dans son Avis numéro 3 (FWB, 2017) appellent à intégrer les parents dans ces mêmes instances de concertations. Nous pouvons expliquer en partie cette observation par deux mécanismes complémentaires. D'un côté, par un contexte de vie perçu défavorable ou le temps et l'énergie semblent insuffisants aux parents. D'un autre côté, par une absence d'invitation explicitement formulée par l'école, ce qui rejoint directement le modèle de Hoover-Dempsey et al. (2005).

▪ **La modalité 6 : partenariat avec la communauté proche**

Le type 6, tel que décrit par Epstein (1992) renvoie au partenariat avec la communauté proche de l'enfant et de son école. Elle mentionne en exemple la bibliothèque communale, les services d'aide sociale et de santé, les mouvements de jeunesse. L'analyse de nos résultats nous permet d'élargir ces partenariats à deux dimensions que le modèle d'Epstein (1992) ne précise pas.

D'une part, les parents s'investissent largement dans la coordination des prises en charge thérapeutiques. Ils assurent ainsi le relais entre logopèdes, neuropsychologues,

neuropédiatre, kinésithérapeutes et école. Si la majorité de ces services est prise en charge par l'enseignement spécialisé, certains parents en maintiennent une partie à l'extérieur de l'école. Cette coordination, que certains décrivent comme une « deuxième journée », dépasse ce qu'Epstein (1992) exprimait dans son modèle. Néanmoins, elle rejoint les travaux de Goldman et Burke (2017) qui mettent en évidence le rôle central que jouent les parents dans la coordination des différents intervenants autour de l'enfant à besoins spécifiques. Ces auteurs soulignent la complexité des dispositifs en enseignement spécialisé. En outre, la littérature scientifique montre que les parents d'enfants à besoins spécifiques doivent continuellement articuler les exigences scolaires avec les prises en charge thérapeutiques et les contraintes du quotidien. Ce rôle de parent-relais illustre la distinction que Burke (2012) établit entre IP familiale et IP scolaire. Dans notre contexte, les parents se voient endosser le double rôle simultanément, ce qui rend leur engagement exigeant. Si cette charge est largement partagée par les parents interrogés, nous précisons plus tard que certains la « délaissent » à l'entrée de l'enseignement spécialisé.

D'autre part, la collaboration entre parents constitue une autre forme de partenariat que ni Epstein, ni la littérature sur l'enseignement ordinaire ne semblent décrire. En effet, plusieurs parents citent des échanges spontanés à la sortie de l'école, des entraides en matière de transport, des partages d'expériences qui leur permettent de se sentir moins seuls face aux difficultés qu'ils rencontrent. Certains MDP observent et valorisent également ces contacts. Ce soutien mutuel est identifié comme levier sous-exploité dans les interventions visant à favoriser l'implication des parents en situation de handicap (Musendo et al., 2023). Par ailleurs, il renforce l'idée de Gaspar et Sahay (2025) selon laquelle les parents ne sont pas seulement des partenaires de l'école mais aussi des ressources les uns pour les autres. Toutefois, certains parents semblent éprouver des difficultés à interagir avec les autres familles de l'établissement. Ils évoquent un décalage et perçoivent parfois le public de l'école comme socialement différent, ce qui peut limiter les possibilités d'identification et de mise en relation. Cette perception peut parfois contribuer à maintenir une distance relationnelle entre les parents.

▪ **Les formes d'IP spécifiques au contexte de l'enseignement spécialisés de type 8 en FWB**

Au-delà des six types d'implication formulés par Epstein (1992), nos résultats mettent en évidence une forme d'IP spécifique au terrain étudié dans notre recherche. C'est ce que nous nommons le lâcher-prise actif. Après un parcours éprouvant dans l'enseignement ordinaire, plusieurs parents « choisissent » de faire confiance à l'institution spécialisée. Ainsi, ils laissent à l'école le rôle pédagogique tout en maintenant leur présence affective auprès de leur enfant. Cette décision n'est pas un désengagement, c'est une forme d'IP par délégation consentie. Elle fait écho à l'implication que Burke (2012) présente dans l'éducation spécialisée comme une prévention des tensions plutôt qu'une IP orientée vers l'amélioration des résultats, plus présente dans l'ordinaire. En outre, elle se construit petit à petit, par l'observation que les parents font de la prise en charge effective des besoins de leur enfant par les professionnels de l'enseignement. Ainsi, les parents, en percevant une prise en charge totale fournie par le « package » de l'enseignement spécialisé, font confiance aux professionnels et « soufflent » après des années d'épuisement. Si cette implication est partagée par la majorité des parents rencontrés, elle comprend le risque d'une rupture de lien progressif au risque de perdre la bidirectionnalité du partenariat, essentielle selon Epstein (1992).

Question 2 Quelles sont les motivations et obstacles des parents d'enfants fréquentant l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB qui impactent leur implication ?

L'analyse des facteurs influençant l'IP révèle une dynamique dans laquelle freins et leviers interagissent constamment. C'est ce que nous développerons dans cette section.

▪ **Les freins structurels**

Les contraintes logistiques, distance géographique, transport scolaire, horaires de travail, ressources financières, barrières physiques à l'entrée des établissements, sont autant de freins structurels largement documentés par la littérature scientifique concernant les familles issues de milieux défavorisés (Burke, 2012 ; Larivée ; 2011 ; Baie, 2022). Ces obstacles, indépendants de la volonté des parents, limitent certaines formes d'implication sans pour autant refléter un désintérêt.

Néanmoins, nos données montrent que ces freins sont amplifiés par l'organisation spécifique de l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB. L'éloignement géographique des établissements et le recours aux transports scolaires réduisent les contacts informels entre les parents et les professionnels. Plusieurs MDP soulignent ne jamais voir certains parents ou uniquement lors des réunions trimestrielles. Même si certains tentent de trouver des solutions pour pallier ces contraintes, les possibilités de construction d'une relation de confiance se voient réduites. Ce constat rejoint les écrits de Spear et al. (2022). Ces auteurs y expliquent qu'un manque d'ajustement des pratiques institutionnelles aux routines familiales affectent l'implication des parents les plus décidés.

▪ Les freins psychologiques et symboliques liés à l'orientation

Au-delà des obstacles structurels, nos résultats mettent en évidence des freins liés au parcours émotionnel et représentationnel des familles depuis l'annonce de l'orientation.

Pour commencer, le processus d'orientation vers l'enseignement spécialisé est vécu par la quasi-totalité des parents comme un choc, un deuil que Tremblay (2010) avait déjà décrit dans ses recherches. L'auteur présente cette rupture avec des phases de déni, de révolte et d'acceptation, marquées par des démarches diagnostiques longues et souvent éprouvantes ainsi que par des représentations initiales négatives de l'enseignement spécialisé et du handicap. Nos données confirment ce constat. Elles précisent que quand ce deuil n'est pas accompli, il peut soit conduire le parent à se surinvestir et à contrôler tout ce qu'il se passe à l'école soit à se protéger en s'effaçant. En outre, la qualité de l'accueil apporté par l'équipe au moment de l'inscription joue un rôle décisif pour construire une relation de confiance et résoudre cette phase de deuil.

Ensuite, plusieurs parents expriment une gêne sociale liée à la fréquentation de l'enseignement spécialisé. Cette gêne s'exprime par rapport à leur entourage mais aussi par rapport aux autres familles de l'établissement, perçues comme socialement différentes. Ce sentiment qui s'inscrit dans le mécanisme de stigmatisation décrit par Goffman (1993) peut créer une distance avec l'école et conduire certains parents à limiter leur présence pour se protéger du regard des autres.

Enfin, un sentiment d'illégitimité est exprimé par plusieurs parents. La littérature scientifique montre que cette sensation, fréquente chez les familles issues de milieux précaires, se construit dans une perception d'asymétrie avec l'institution (Périer, 2019 ; Wilson & McGuire, 2021). Elle se manifeste concrètement dans notre analyse. Certains parents n'osent pas formuler des demandes à l'école de peur d'être jugés ou de provoquer une confrontation. Ce frein symbolique est d'autant plus puissant qu'il peut amener les professionnels à l'interpréter comme un manque d'intérêt ou des limites de compréhensions de la part des parents plutôt que comme une protection face au stigmat (Goffman, 1993).

▪ **La crainte de la fermeture des portes : levier et frein**

Nos données mettent en avant un frein spécifique au contexte spécialisé, absent de la littérature sur l'enseignement ordinaire. Celui-ci concerne la crainte des parents que l'orientation dans le spécialisé ne ferme des portes pour l'avenir scolaire et professionnel de l'enfant. Cette inquiétude peut agir à la fois comme un levier et comme un obstacle à l'implication. En tant que levier, elle pousse les parents à rester vigilants, à maintenir leurs exigences et à surveiller étroitement les apprentissages. A l'inverse, elle agit comme un obstacle quand les parents ont le sentiment que l'école n'en fait pas suffisamment pour préparer à la réinsertion dans l'ordinaire, provoquant des tensions avec l'institution.

▪ **Les leviers : la confiance comme pivot central**

Face à ces freins multiples, nos données mettent en évidence plusieurs leviers qui permettent le maintien ou le développement de l'IP. Le plus central est la confiance envers l'enseignant, envers l'institution et envers soi-même en tant que parent. Ces derniers décrivent un accueil bienveillant, une communication chaleureuse, la reconnaissance de leur investissement par les professionnels comme des actions qui leur ont permis de transformer leurs inquiétudes en engagement actif. Ce processus rejoint le phénomène d'invitations perçues décrit par Hoover-Dempsey et al. (2005). Selon les auteurs, la qualité du signal envoyé par l'école conditionne la décision des parents de s'impliquer. La confiance envers l'institution se construit petit à petit, à mesure que les parents observent les effets positifs de la prise en charge sur leur enfant.

Cette confiance permet ensuite de restaurer le SEP des parents qui avait souvent été fragilisé dans l'enseignement ordinaire.

Nous portons néanmoins un regard attentif sur certains freins que cette confiance peut provoquer. Ainsi, nos résultats rejoignent la distinction entre participation et partenariat (Gaspar & Sahay, 2025). En effet, si les parents accordent leur confiance à l'école, ils n'agissent pas réellement avec elle et délèguent plutôt qu'ils ne collaborent. Dès lors cet excès de confiance et de délégation peut en conduire certains à un lâcher-prise, à s'effacer progressivement au lieu d'agir comme un partenaire. Or, Burke (2012) identifie comme conditions nécessaires à un partenariat efficace dans le spécialisé : compétences professionnelles, engagement, respect, confiance, communication et égalité. Nous avons identifié précédemment que l'égalité entre les deux parties faisait parfois défaut. Dans ce contexte, la confiance ne suffirait plus à produire un véritable partenariat.

▪ **Les attentes implicites : un malentendu qui freine**

Pour clôturer notre discussion, nous nous intéressons à l'un des résultats les plus marquants de notre recherche. Nous observons un écart communicationnel reconnu aussi bien par les parents que par l'école mais qui reste non résolu. D'un côté, plusieurs parents déclarent ne pas savoir ce qu'on attend d'eux, ne pas recevoir de demandes claires de la part de l'école et souhaiter plus de feedbacks de leur part. De l'autre, les professionnels reconnaissent eux-mêmes ne pas formuler leurs attentes explicitement.

Ce constat provoque un malentendu. Les MDP ont des attentes réelles vis-à-vis des parents mais ils ne les expriment pas clairement. Par ailleurs, ils utilisent ces critères non formulés pour évaluer l'implication des familles. De leur côté, les parents n'osent pas demander ce qu'on attend d'eux, soit par manque de légitimité perçue, soit parce qu'ils interprètent l'autosuffisance de l'école comme le signal qu'ils ne sont pas nécessaires. Les deux parties attendent que l'autre prenne l'initiative et personne ne bouge. Cette dynamique révèle le revers du processus d'invitation perçue présenté précédemment (Hoover-Dempsey et al., 2005). Dans ce contexte, en raison de l'absence d'invitation explicite, les parents les plus motivés ne s'impliquent pas. Non par désintérêt mais par absence de déclencheur.

Au terme de cette discussion, l'IP dans l'enseignement spécialisé de type 8 ne peut être réduite à ce que l'école observe ou sollicite. Les malentendus autour des attentes implicites, l'asymétrie perçue de relation école-famille et la confusion entre confiance et véritable partenariat constituent les principaux obstacles à une collaboration et une implication effective des parents.

2. Limites de la recherche

Au terme de ce travail de recherche, nous en présentons les différentes limites et perspectives.

A. Les limites

La première concerne la composition de notre échantillon de parents. Le fait, pour la plupart, d'avoir accepté de participer à l'entretien et parfois même d'en avoir pris l'initiative traduit un minimum d'engagement de leur part. Les plus éloignés de l'école, ceux que notre travail cherche à mieux comprendre, n'y sont peut-être pas réellement représentés. Cette absence peut orienter nos résultats vers une image de l'IP plus favorable qu'elle ne l'est dans la réalité globale du terrain. Ils rendent compte de l'IP telle qu'elle est vécue par des parents relativement engagés plus que de son absence chez les familles plus vulnérables.

La deuxième limite se rapporte à l'écart entre le profil des parents interrogés dans l'étude et celui de la population généralement accueillie dans l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB. La littérature scientifique montre que l'on retrouve dans ce type d'enseignement, principalement des élèves issus de milieux socio-économiques plus faibles. Or notre échantillon présente des profils relativement variés avec plusieurs parents disposant d'un capital scolaire élevé. Cet écart peut expliquer les divergences de perceptions entre parents et membres du personnel. Dès lors, nos résultats doivent être lus en tenant compte du fait qu'ils décrivent une IP plus élaborée que celle à laquelle sont confrontés la plupart des professionnels de l'enseignement spécialisé.

La troisième limite porte sur la taille et la composition de l'échantillon des membres du personnel. Si cinq professionnels issus de deux établissements différents constituent un échantillon suffisant pour une recherche qualitative exploratoire, ils ne permettent

pas de rendre compte de la diversité des pratiques mises en place dans l'enseignement spécialisé de type 8 en FWB. De plus, l'absence de représentants masculins dans nos échantillons peut orienter certaines perceptions vers un profil spécifique.

Enfin, la quatrième limite que nous relevons s'inscrit dans la position en tant que direction du chercheur. Malgré la prise de précautions méthodologiques, notre statut a pu influencer la manière dont certains participants ont exprimé leurs opinions. Le biais de désirabilité sociale ne peut être totalement exclu même si la triangulation des sources et la richesse des verbatims recueillis peuvent en limiter les effets.

B. Les perspectives

Nous prolongeons notre travail vers différentes pistes de recherches et d'actions.

Il serait judicieux d'interroger des parents décrits comme peu ou pas impliqués. L'objectif serait alors de confronter leurs représentations à celles des membres du personnel. En effet, nous avons vu que l'IP invisible est largement méconnue des professionnels. Il est probable que cette invisibilité soit plus forte pour les familles les plus éloignées de l'école. En récoltant leurs points de vue, d'autres formes d'IP pourraient apparaître.

Par ailleurs, il pourrait être intéressant d'étendre la recherche à des parents ou des établissements présentant des profils plus contrastés. Ceci permettrait de tester la solidité de nos résultats dans des contextes différents. Mener une recherche similaire dans d'autres types d'enseignement spécialisé (types, 3, 4, 6, 7) permettrait de vérifier si les dynamiques identifiées dans le type 8 sont spécifiques à ce contexte ou transférables à d'autres formes de troubles et handicaps.

Sur le plan pratique, nos résultats ouvrent la possibilité à plusieurs actions concrètes pour les équipes éducatives. Le malentendu autour des attentes implicites est l'un des résultats les plus prégnants de notre recherche. Une action ciblée sur la formulation explicite des attentes de l'école pourrait avoir des effets significatifs sur l'IP. Elle pourrait prendre la forme d'un document remis aux familles au moment de l'orientation, précisant ce que l'école attend des parents. Par ailleurs, les parents pourraient également formuler leurs attentes dans ce même document ou lors de rencontres avec les enseignants. Il est évident qu'à nouveau, il faudra penser un outil qui touche l'ensemble des familles, surtout les plus éloignées. Ce document ne devrait

pas être présenté comme un contrat formel mais comme une ouverture vers une collaboration partagée et l'assurance que chaque partie connaisse et comprenne les rôles et les attentes de chacun.

Le moment de l'orientation, présenté comme un moment de qualité de l'accueil, apparaît comme un moment d'intervention prioritaire. En effet, nos données nous montrent que la qualité de cet accueil conditionne durablement la relation de confiance et l'implication future du parent. Former les équipes à ces pratiques d'accueil et à la communication avec des familles en deuil de l'orientation ordinaire représente une piste concrète et facilement mobilisable.

Enfin, la collaboration entre parents mériterait d'être davantage soutenue par les écoles. Créer des espaces de rencontres formels ou informels, permettant aux parents de se rencontrer, d'échanger et de se soutenir contribuerait à renforcer leur implication mais aussi à réduire le sentiment d'isolement que plusieurs parents ont exprimé.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de mieux comprendre les formes d'implication parentale dans l'enseignement spécialisé de type 8 en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que les facteurs susceptibles de favoriser ou freiner cet engagement. Bien que la littérature mette en évidence les effets positifs de l'implication parentale sur la réussite scolaire et sur le développement global de l'enfant, peu de recherches se sont intéressées au contexte spécifique de l'enseignement spécialisé et plus précisément aux parents d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage.

C'est à travers une démarche qualitative et des entretiens semis-directifs réalisés auprès de parents et de professionnels de l'enseignement spécialisé que nous avons mis en évidence différentes formes d'IP spécifiques à ce contexte particulier.

D'abord, les résultats montrent que l'IP ne se limite pas à la participation aux réunions de parents ou aux activités organisées par l'école. Les parents rencontrés s'investissent dans d'autres formes d'engagement, souvent moins reconnues par l'école mais pourtant essentielles dans l'accompagnement quotidien de leur enfant. Ainsi, le soutien émotionnel, le renforcement de l'estime de soi, la coordination des prises en charge thérapeutiques et la recherche d'informations sur les troubles de l'apprentissage sont autant de types d'implication développés.

Notre recherche met également en évidence l'influence des facteurs motivationnels, organisationnels et sociologiques sur l'engagement des parents. Les croyances sur le rôle parental, le sentiment de compétence, les invitations perçues de la part de l'école et les obstacles liés au contexte de vie peuvent influencer l'implication. De plus, les représentations associées à l'enseignement spécialisé, l'expérience douloureuse de l'orientation, le sentiment de stigmatisation ou d'illégitimité sont susceptibles de rendre plus difficiles les relations avec le type 8.

Enfin, nos résultats pointent un décalage entre certaines attentes de l'école et les réalités vécues par les familles. Ainsi, les attentes implicites formulées par les professionnels ne sont pas toujours perçues et comprises par les parents. A cet effet, l'absence ou la faible participation de certains parents dans l'école ne peut être interprétée seulement comme un désintérêt pour la scolarité de leur enfant. Elle peut

s'expliquer par la présence d'obstacles structurels, par des expériences scolaires négatives ou encore par une perception de distanciation avec l'école.

Malgré ses limites, ce mémoire permet de mieux comprendre les enjeux liés à l'implication parentale dans l'enseignement spécialisé de type 8 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par ailleurs, les pistes de recherche et d'action identifiées témoignent du potentiel encore inexploré de ce terrain et de l'importance de poursuivre ce travail. Enfin, il montre surtout que derrière toutes formes d'implication, qu'elles soient visibles ou non, se trouvent des familles qui tentent, chacune à leur manière et avec leurs propres ressources, à soutenir le bien-être, les apprentissages et le parcours scolaire de leur enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. (2006). *La recherche dite « qualitative » : De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Arapi, E., Pagé, P., & Hamel, C. (2018). *Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire? : Une synthèse des connaissances*. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88-108. <https://doi.org/10.7202/1056284ar>
- Arapi, E., Tremblay, P., & Larivée, S. J. (2022). *Le Plan d'intervention influence-t-il l'implication des parents auprès des élèves en difficulté? étude comparative selon les perspectives des Parents*. 57(3), 32-56. <https://www.proquest.com/docview/2967575889/abstract/25986D30B9744CC1PQ/1>
- Baie, France. (2022). 02.22/ *Parents invisibles, pourquoi?* Ufapec. <https://www.ufapec.be/nos-analyses/0222-parents-invisibles.html>
- Baie, France. (2023). 10.23/Et3 - *Parents présents dans l'AP et le CoPa : Partout?* Ufapec. <https://www.ufapec.be/nos-analyses/1023-et3-participation-parents-defavorises.html>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). *Dimensions of Family and Professional Partnerships : Constructive Guidelines for Collaboration*. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). *A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement*. *Educational Research Review*, 24(Journal Article), 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>

- Burke, M. M. (2012). *Examining Family Involvement in Regular and Special Education : Lessons to be Learned for Both Sides*. In *International Review of Research in Developmental Disabilities* (Vol. 43, p. 187-218). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-398261-2.00005-2>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). *Parental involvement on student academic achievement : A meta-analysis*. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Catteau, D. (2018, 30 mars). *Se préparer aux aménagements raisonnables*. PROF, (37), 16–19. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2355>
- Conseil supérieur de l'enseignement des élèves à besoins spécifiques. (2018, 9 septembre). *Avis n°153 : Partenariat école-familles*. Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24410&navi=966#%C3%A9lectronique>
- Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant. (2022). *Pauvreté et enseignement spécialisé : Adieu la relégation ! Bonjour l'inclusion ! La Code*. <https://lacode.be/publication/pauvrete-et-enseignement-specialise-adieu-la-relegation-bonjour-linclusion/>
- Creswell, J. W. (2007). Chapter 6: Introducing and focusing the study. Dans Auteur (Dir.), *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (p.101-115). Sage
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). *Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ?* In L. Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele (ed.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. p. 219-249). De Boeck Université. <https://hdl-handle-net.proxy.bib.uclouvain.be:2443/2078.5/151182>
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>

- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits (Tome 1) | PÉRISCOPE*. <https://periscope-r.quebec/publication/61a6d84e036ba74f16368d38>
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58. <https://hal.science/hal-00657925>
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships. Report No. 6. Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Publications*, The Johns Hopkins University, 3505 North Charles Street, Baltimore, MD 21218 (\$3. <https://eric.ed.gov/?id=ED343715>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). *Parental Involvement and Students' Academic Achievement : A Meta-Analysis*. 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2026). *Les Indicateurs de l'enseignement 2025 sont en ligne*. Enseignement.be. http://www.enseignement.be//index.php?page=23827&ne_id=8017
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). *Motivations for Involvement : A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities*. 24(2), 523-535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Gaspar, C. R., & Sahay, D. (2025). *Expanding the concept of parent involvement to special education: Considerations for inclusivity*. *Journal of Family Theory & Review*, 17(3), 423-445. <https://doi.org/10.1111/jftr.12634>
- Goffman, E., & Kihm, A. (1993). *Stigmaté: Les usages sociaux des handicaps*. Éd. de Minuit.
- Goldman, S. E., & Burke, M. M. (2017). *The Effectiveness of Interventions to Increase Parent Involvement in Special Education : A Systematic Literature Review and Meta-Analysis*. <https://scholar.archive.org/work/dkdtseelzbdhbgpiwqdroiuzu/access/wayback/https://digitalcommons.assumption.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=education-faculty>

- Gouirir, M. (1998). *L'observatrice, indigène ou invitée ? enquêter dans un univers familial*. Genèses, 32(1), 110-126. <https://doi.org/10.3406/genes.1998.1527>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). *Why do parents become involved in their children's education?* 67(1), 3-42. <https://www.proquest.com/docview/214118637/abstract/6B73EAE3555484DPQ/1>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). *Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications*. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Imbert, G. (2010). *L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie*. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>.
- Kanouté, F. (2006). *Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant*. *Interactions*, 9(2), 17-37. https://www.researchgate.net/profile/Fasal-Kanoute/publication/338789095_Point_de_vue_de_parents_de_milieux_defavorises_sur_leur_implication_dans_le_vecu_scolaire_de_leur_enfant/links/5e2a4d0ba6fdcc70a1466029/Point-de-vue-de-parents-de-milieux-defavorises-sur-leur-implication-dans-le-vecu-scolaire-de-leur-enfant.pdf
- Kaufmann J.-C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail: Rapidité, souplesse, empathie. Dans Auteur (Dir.), *L'entretien compréhensif* (4ième éd., p. 33-58). Armand Colin.
- Larivée, S. J. (2011). *Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires*. *Service social*, 57(2), 5–19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Larivée, S. J., Ouédraogo, F., & Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : Quels types de relation et de soutien sont privilégiés? *Sociétés et jeunes en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (22), Article 22. <https://journals.openedition.org/sejed/9777>

- Lejeune, C. s. (2019). Manuel d'analyse qualitative: Analyser sans compter ni classer (2e éd. ed.). De Boeck supérieur.
- Lendrum, A., Barlow, A., & Humphrey, N. (2015). Developing Positive School-Home Relationships through Structured Conversations with Parents of Learners with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) (Vol. 15, Numéro 2, p. 87-96). Wiley-Blackwell 350 Main Street, Malden, MA 02148 <http://www.wiley.com/WileyCDA> Tél.: 800-835-6770; 781-388-8598, Fax: 781-388-8232. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12023>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & De Backer, C. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Musendo, D. J., Scherer, N., Jepkosgei, J., Maweu, L., Mupiwa, A., Hara, O., Polack, S., & Patel, D. (2023). A systematic review of interventions promoting parental involvement in the education of school-aged children with disabilities. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47(2), 123-139. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.11>
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles : Une approche sociologique*. De Boeck.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. Presses universitaires de France.
- Pierard, A. (2012). 31.12/ *Les associations de parents, lieu de fédération et de mobilisation des parents dans l'enseignement spécialisé ?* Ufapec. <https://www.ufapec.be/nos-analyses/3112-ap-specialise.html>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2000). *Parents' Motivations for Involvement in Children's Education : Testing a Theoretical Model*. <https://eric.ed.gov/?id=ED444109>
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). *School-Family-Community Partnerships in Middle and High Schools : From Theory to Practice. Report No. 22*. <https://eric.ed.gov/?id=ED423330>

- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01>.
- Savoie-Zajc, L. (2024). Relecture de l'article « Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide ? ». *Recherches Qualitatives*, 43(2), 15-24. <https://doi.org/10.7202/1118446ar>
- Spear, S., Spotswood, F., Goodall, J., & Warren, S. (2022). Reimagining parental engagement in special schools—A practice theoretical approach. *Educational Review* (Birmingham), 74(7), 1243-1263.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1874307>
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status : A Meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Tazouti, Y. (2015). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : Que faut-il retenir des études empiriques ? : *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 36(2), 97-116.
<https://doi.org/10.3917/rief.036.0097>
- Tremblay, P., Wolfs, J. L., & Detraux, J. J. (2007). Enquête longitudinale portant sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie. In *Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)*.
- Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (179), Article 179. <https://doi.org/10.4000/rfp.3670>
- Tremblay, P., Arapi, E., Bélanger, N., Bocchi, P., Kahn, S., & Toullec-Théry, M. (2019). Le Plan d'Intervention au Canada et en Europe : Une Analyse Comparative Entre Cinq Systèmes Scolaires. *Comparative and International Education (Ottawa, Ont.)*, 48(1). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v48i1.9339>
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation des besoins éducatifs spéciaux : adoptés par la Conférence mondiale sur*

l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, Espagne.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

UNICEF & UNESCO (Éds.). (2008). *Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme : Cadre pour la réalisation du droit des enfants à l'éducation et de leurs droits au sein de l'éducation*. UNICEF.

Van Campenhoudt, L., Quivy, R., & Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.

Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). *Why do parents become involved in their children's education? implications for school counselors*. *Professional School Counseling*, 14(1), 27-41.
<https://doi.org/10.1177/2156759X1001400104>

Wilson, S., & McGuire, K. (2021). 'They'd already made their minds up' : Understanding the impact of stigma on parental engagement. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5-6), 775-791.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1908115>

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford press.

Yotyodying, S., & Wild, E. (2016). *Predictors of the quantity and different qualities of home-based parental involvement : Evidence from parents of children with learning disabilities*. *Learning and Individual Differences*, 49, 74-84.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.003>

Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). *Effective family-school communication for students with learning disabilities : Associations with parental involvement at home and in school*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100317.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>

Décrets, circulaires, lois :

Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997, juillet 24). *Texte normatif* | Gallilex.
<https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/21557>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2004). *Décret organisant l'enseignement spécialisé (Décret du 3 mars 2004)*. Moniteur belge, 30 mars 2004.
https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/28737_018.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte d'Excellence—Avis N° 3 du Groupe central*. Enseignement.be.
http://enseignement.be//index.php?page=23827&do_id=14928

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (Version mise à jour au 7 avril 2025)*. Centre de documentation administrative.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles (2024, 2 avril). Circulaire 9215. *Contextualisation des référentiels de l'enseignement ordinaire vers l'enseignement spécialisé*.

ANNEXES

Annexe 1 : entretien à destination des parents

Introduction de l'entretien :

Bonjour ! Pour commencer, je tiens à vous remercier sincèrement d'avoir accepté cet entretien. Je m'appelle Anne-Sophie Lannoy. Je suis étudiante en Sciences de l'éducation à l'UCLouvain et c'est ma dernière année. Dans le cadre de mon mémoire, je m'intéresse aux parents des élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8. Je souhaite plus particulièrement comprendre quelles sont les raisons qui les poussent à accompagner leur enfant dans leur scolarité ainsi que les facilités ou les obstacles qu'ils rencontrent dans cet accompagnement. Quand je parle de la scolarité de l'enfant, je pense à tout ce qui peut avoir un lien avec l'école et avec ses apprentissages. Et derrière l'accompagnement, j'entends toutes les activités que vous réalisez au quotidien ou de manière ponctuelle pour accompagner votre enfant dans son parcours scolaire, dans sa vie d'élève.

Le plus important pour moi est et de recueillir votre témoignage, de comprendre votre vécu, votre expérience. Sentez-vous libre de répondre, il n'y pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Afin de garder des traces et de m'aider à retranscrire l'entretien, j'ai besoin de l'enregistrer. Toutes les informations que vous me confierai seront anonymisées et je veillerai à garder vos propos confidentiels. Toutes les données récoltées ne seront exclusivement utilisées que dans le cadre de mon travail. Si vous le souhaitez, je peux vous partager une copie de la retranscription de notre entretien. Acceptez-vous que j'enregistre notre échange ?

Je commencerai l'entretien par une série de questions de présentation de vous et de votre enfant. Je poursuivrai ensuite avec des questions ciblant la vision que vous avez de l'engagement des parents de façon générale puis plus particulièrement de votre vécu. Nous poursuivrons avec les éléments qui selon vous favorisent ou rendent difficile votre engagement et clôturerons cet entretien avec les informations que vous

souhaitez ajouter et que nous n'aurions pas aborder. L'entretien durera environs 45 minutes.

Avant de commencer, avez-vous des questions ?

Lancer l'enregistrement et vérifier qu'il fonctionne.

Présentation du parent :

Je souhaite commencer en découvrant qui vous êtes en tant que parent et quel est votre propre vécu scolaire.

Q1. Pouvez-vous vous me raconter votre parcours personnel et scolaire ?

- *Quel souvenir gardez-vous de votre scolarité ?*
- *Comment vous-sentiez-vous à l'école à l'époque ?*
- *Est-ce que cela influence aujourd'hui votre manière d'être parent d'élève ?*

L'enfant et l'orientation vers le spécialisé :

Maintenant que vous vous êtes présenté, j'aimerais en connaître un peu plus sur votre enfant scolarisé dans l'enseignement spécialisé de type 8.

Q2. Pouvez-vous me raconter le parcours scolaire de votre enfant ?

- *Comment avez-vous vécu les premières difficultés ?*
- *Pour vous, comment s'est déroulé le moment de son orientation vers l'enseignement spécialisé ?*
- *Qu'est-ce qui a été le plus difficile à ce moment-là ?*
- *Et le plus aidant ?*

Formes d'implication parentale :

Nous allons à présent entrer plus précisément dans ce qui touche à votre engagement en tant que parent dans le suivi scolaire de votre enfant.

Q3. Concrètement, quelles sont les différentes actions, activités que vous mettez en place au quotidien ou de manière ponctuelle pour accompagner votre enfant dans sa scolarité ?

- **A la maison**
- **A l'école**
- **Avec d'autres personnes ou d'autres services que l'école ?**
- *A quoi ressemble une journée type ?*
- *Qu'est-ce que vous faites de manière spontanée ?*
- *Qu'est-ce que vous faites parce que l'école vous le demande ?*

Représentation et rôle parental :

Q4. Avec ce que vous venez de décrire, comment décririez-vous votre rôle de parent d'élève ?

- *Qu'est-ce qui est important pour vous dans ce rôle de parent ?*
- *Est-ce qu'il y a des choses que vous pensez ne pas devoir faire ?*

- *Ce rôle a-t-il évolué depuis que votre enfant est inscrit dans l'enseignement spécialisé ? Comment ?*

Relations à l'école et invitations perçues :

Maintenant que vous nous avez parlé de votre engagement vis-à-vis de la scolarité de votre enfant, je voudrais connaître votre ressenti par rapport à l'accueil de l'école, à la façon avec laquelle l'école montre que vous avez une place ou non.

Q5. A quels moments avez-vous l'impression que l'école attend quelque chose de vous ?

- *Par rapport aux devoirs ?*
- *Par rapports aux difficultés de votre enfant ?*
- *Par rapport aux réunions ou rencontres avec les enseignants ?*

Q6. Comment percevez-vous ces attentes de l'école ?

- *Vous sentez-vous attendu, soutenu, jugé, mis à distance ?*
- *Avez-vous déjà eu l'impression de ne pas comprendre ou savoir où était votre place ?*
- *Pouvez-vous donner des exemples ?*

Sentiment de compétences, leviers, freins :

Q7. Comment vous sentez-vous par rapport à ce que l'école vous demande ou vous propose ?

- *Qu'est-ce qui vous aide à vous impliquer ?*
- *Qu'est-ce qui vous freine ?*
- *Y-a-t-il des moments où vous vous êtes senti démuni ?*
- *Vous pouvez me raconter un exemple ?*

Invitation de l'école / reconnaissance :

Q8. Selon vous, qu'est-ce que l'école met en place pour vous montrer que vous avez une place ?

- *Vous sentez-vous reconnu comme parent ?*
- *Que pensez-vous des PIA, des réunions de parents, des conseils de participation, des associations de parents ?*

Q9. De la même manière comment votre enfant vous partage-t-il son besoin d'être accompagné, s'il le fait ?

- *Auriez-vous un exemple à me partager ?*

Q10. Si vous aviez le pouvoir de demander tout ce que vous souhaitez, qu'est-ce qu'il vous manque le plus ?

Clôture :

Nous arrivons au terme de notre entretien. Il me reste une dernière question à vous poser.

Q11. Est-ce qu'il y a des éléments que nous n'avons pas abordés et que vous souhaitez ajouter ?

Je vous remercie pour cet échange et le temps que vous m'avez accordé.

Je vous rappelle que si vous le souhaitez, je peux vous transmettre une transcription de notre entretien. Je reste disponible par mail ou par téléphone si vous souhaitez reprendre contact avec moi à ce sujet.

Merci beaucoup.

Annexe 2 : entretien à destination des MDP

Introduction de l'entretien :

Bonjour ! Pour commencer, je tiens à vous remercier sincèrement d'avoir accepté cet entretien. Je m'appelle Anne-Sophie Lannoy. Je suis étudiante en Sciences de l'éducation à l'UCLouvain et c'est ma dernière année. Dans le cadre de mon mémoire, je m'intéresse aux parents des élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8. Je souhaite plus particulièrement comprendre quelles sont les raisons qui les poussent à accompagner leur enfant dans leur scolarité ainsi que les facilités ou les obstacles qu'ils rencontrent dans cet accompagnement. Quand je parle de la scolarité de l'enfant, je pense à tout ce qui peut avoir un lien avec l'école et avec ses apprentissages. Et derrière l'accompagnement, j'entends toutes les activités que les parents réalisent au quotidien ou de manière ponctuelle pour accompagner leur enfant dans son parcours scolaire, dans sa vie d'élève.

Le plus important pour moi est et de recueillir votre témoignage, de comprendre votre vécu, votre expérience en tant que membre du personnel dans l'enseignement spécialisé. Sentez-vous libre de répondre, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Afin de garder des traces et de m'aider à retranscrire l'entretien, j'ai besoin de l'enregistrer. Toutes les informations que vous me confierai seront anonymisées et je veillerai à garder vos propos confidentiels. Toutes les données récoltées ne seront exclusivement utilisées que dans le cadre de mon travail. Si vous le souhaitez, je peux vous partager une copie de la retranscription de notre entretien. Acceptez-vous que j'enregistre notre échange ?

Je commencerai l'entretien par une série de questions de présentation de votre fonction et de votre école. Je poursuivrai ensuite avec des questions ciblant votre rapport personnel à l'école et plus précisément dans la relation avec les parents. Nous entrerons ensuite plus précisément dans l'implication parentale et la perception que vous avez de l'engagement des parents de façon générale puis plus précisément dans l'enseignement spécialisé. Nous poursuivrons en abordant le rôle de l'école et ce qu'elle met en place pour inviter les parents à participer. Nous clôturerons enfin cet

entretien avec les informations que vous souhaitez ajouter et que nous n'aurions pas abordées. L'entretien durera environ 1 heure.

Avant de commencer, avez-vous des questions ?

Lancer l'enregistrement et vérifier qu'il fonctionne.

Présentation du membre du personnel de l'enseignement spécialisé de type 8 :

Je souhaite commencer en découvrant qui vous êtes en tant que membre du personnel de l'enseignement spécialisé.

Q1. Pouvez-vous vous présenter et décrire votre fonction au sein de votre école ?

- *Quelle est votre fonction ?*
- *Depuis combien de temps travaillez-vous dans l'enseignement spécialisé ?*
- *Avez-vous toujours travaillé dans le type 8 ou dans d'autres types de l'enseignement spécialisé ?*
- *Qu'est-ce qui vous a attiré dans l'enseignement spécialisé ?*

Rapport personnel à l'école et aux parents - représentations sociales de l'école et des familles, rôle professionnel perçu :

Maintenant que vous vous êtes présenté, j'aimerais en connaître un peu plus sur votre rapport personnel à l'école et aux parents ainsi que la perception de votre rôle dans la collaboration avec les parents.

Q2. Comment décririez-vous votre rapport personnel aux parents d'élèves ?

- *A-t-il évolué tout au long de votre carrière ? Comment ?*
- *Etes-vous parents ? Comment percevez-vous la différence de point de vue entre votre rôle de parent et de professionnel dans l'enseignement dans la collaboration avec l'école ?*

Formes d'implication parentale (Modèle d'Epstein):

Nous allons à présent entrer plus précisément dans ce qui touche à l'implication parentale et la collaboration école-famille.

Q3. Quand on vous parle d'implication parentale, à quoi pensez-vous ?

- *Quelles sont, selon vous, les différentes possibilités de s'impliquer pour un parent dans la scolarité de son enfant ?*
- *Qu'attendez-vous des parents en termes de soutien à la scolarité de leur enfant ?*
- *Qu'est-ce qui est le plus important selon vous en termes de soutien et d'accompagnement dans la scolarité de l'enfant de la part d'un parent ?*
- *Y-a-t-il des manières de s'impliquer qui vous semblent moins visibles mais importantes ?*

Q4. Quelles sortes d'implication parentale observez-vous le plus souvent dans votre école ?

- *Quelles sont les plus fréquentes, les plus rares ?*
- *Quelles sont celles qui peuvent se développer à la maison ? Et à l'école ?*
- *Existe-t-il selon vous d'autres personnes qui peuvent prendre une place dans cette implication ?*

Spécificités liées à l'enseignement spécialisé (stigmatisation, trajectoire scolaires, besoins spécifiques) :

Maintenant que nous avons développé les différentes formes d'implication, nous allons nous intéresser au contexte spécifique de l'enseignement spécialisé de type 8 :

Q5. Selon vous, en quoi l'implication des parents dans l'enseignement spécialisé de type 8 diffère-t-elle de celle dans l'enseignement ordinaire ?

- *L'orientation vers l'enseignement spécialisé modifie-t-elle selon vous l'implication des parents ? En quoi ? Comment ?*
- *Observez-vous des réactions particulières de la part des parents ? Lesquelles ?*
- *En quoi l'image que l'on a du spécialisé peut-elle influencer l'implication des parents ?*

Q6. Selon vous, qu'est-ce qui favorise l'implication des parents dans votre école ?

**Q7. A l'inverse, quels sont les principaux freins que vous observez ou imaginez ?
Pouvez-vous me donner des exemples concrets ?**

- Quelles contraintes en termes de temps ?
- Quelles contraintes liées à la situation de l'enfant ?
- Quelles contraintes liées à la situation de la famille ?

Rôle et attentes de l'école et invitations adressées aux parents :

J'aimerais à présent que nous abordions ensemble le rôle de l'école et ce qu'elle met en place pour inviter les parents à participer à la scolarité de leur enfant et à collaborer avec l'école :

Q8. Selon vous, qu'attend l'école de la part des parents ?

- Au niveau des devoirs
- Au niveau du soutien dans les difficultés scolaires
- Au niveau des rencontres et des réunions ?

Q9. Existe-t-il des outils pour impliquer les parents dans l'école ? Quels-sont-ils ?

- Connaissez-vous des obligations imposées par la Fédération Wallonie Bruxelles ? Lesquels ?
- Quel est la place du PIA, du conseil de participation, des associations de parents ?
- Comment sont-elles mises en place dans votre école ?
- Comment les parents y répondent-ils ?

Q10. Comment ces attentes sont-elles communiquées aux parents ?

- En quoi ces attentes sont-elles claires pour les parents ?
- Pensez-vous que certains parents ne comprennent pas ces invitations ? Pourquoi ?

Q11. Comment l'accueil et la place des parents est-elle rendue visible dans votre école ?

- Existe-t-il des moments privilégiés de rencontre ? Lesquels ?
- Comment les parents répondent-ils à ces invitations ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

Clôture :

Nous arrivons au terme de notre entretien. Il me reste deux dernières questions à vous poser.

Q12. Si vous aviez le pouvoir de demander tout ce que vous souhaitez, qu'est-ce que vous attendez d'une collaboration entre l'école et les parents ?

Q13. Est-ce qu'il y a des éléments que nous n'avons pas abordés et que vous souhaitez ajouter ?

Je vous remercie pour cet échange et le temps que vous m'avez accordé.

Je vous rappelle que si vous le souhaitez, je peux vous transmettre une transcription de notre entretien. Je reste disponible par mail ou par téléphone si vous souhaitez reprendre contact avec moi à ce sujet.

Merci beaucoup.

Annexe 3 : Attestation de consentement des participants à la recherche



Attestation de consentement des participants à la recherche

Date : le /.... /2026

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un mémoire de fin d'étude en sciences de l'éducation, je m'intéresse à la manière dont les parents vivent et perçoivent leur place dans la scolarité de leur enfant scolarisé en enseignement primaire spécialisé de type 8 ainsi qu'aux contraintes et facilités qu'ils rencontrent.

A cet effet, je souhaite réaliser un entretien semi-directif d'une durée d'environ 1h-1h30 avec des parents d'élèves. Afin de retranscrire le contenu de l'entretien et d'en réaliser son analyse, j'ai besoin de l'enregistrer de manière audio.

Toutes les observations et analyses resteront confidentielles et anonymes tout au long du travail et ne seront utilisées que dans le cadre du mémoire et de sa défense dans le courant du mois de juin. Au terme de celui-ci, tous les enregistrements audios seront supprimés.

Par ce courrier, nous demandons votre consentement pour :

- Réaliser un entretien avec votre collaboration
- Effectuer l'enregistrement audio de cet entretien

Je vous remercie pour votre collaboration précieuse.

Anne-Sophie Lannoy

Étudiante en Master 2 en Sciences de l'éducation à l'UCLouvain

Annexe 4 : courrier d'invitation à un entretien



UCLouvain
Faculté des sciences
de l'éducation

Objet : invitation à un entretien dans le cadre d'une recherche pour un mémoire en sciences de l'éducation sur la thématique de la place des parents dans la scolarité de l'enfant scolarisé en enseignement spécialisé de type 8.

Madame, Monsieur,

Je me permets de vous écrire dans le cadre de mon mémoire de fin d'étude en sciences de l'éducation à l'UCLouvain et supervisé par Monsieur Pierre Bouchat. A travers mon mémoire, je m'intéresse à la place, au rôle et au soutien que les parents apportent à leur enfant inscrit dans l'enseignement spécialisé de type 8.

A cet effet, je souhaiterais rencontrer des parents d'élèves scolarisés dans un enseignement spécialisé de type 8 afin d'échanger sur leurs expériences, leurs visions en lien avec leur participation dans la scolarité de leur enfant. Ces entretiens me permettraient de mieux comprendre les éléments qui favorisent ou entravent la participation des parents dans la scolarité de leur enfant. Je recherche avant tout à récoiler les avis des parents, partenaire essentiel dans le suivi de l'enfant.

L'entretien se déroulerait en présentiel et durerait 45 minutes. Le lieu et la date de rencontre seront fixés à votre meilleure convenance entre le et le et je me déplacerai avec plaisir à votre domicile ou dans tout autre endroit qui vous arrangerait.

Si vous souhaitez me contacter ou recevoir plus d'informations, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse mail suivante anne-sophie.lannoy@student.uclouvain.be ou par téléphone au 0479/507795.

D'ores et déjà, je vous remercie pour l'intérêt porté à mon courrier et pour la réponse que vous y apporterez. Le partage de votre expérience et votre vision me seront précieux dans l'élaboration de ma recherche.

Au plaisir de vous rencontrer,

Cordialement

Anne-Sophie Lannoy

Annexe 5 : Présentation des écoles

Présentation des écoles		
Types d'enseignement organisés		Nombres d'élèves
Ecole 1	Type 8	+/-180
Ecole 2	Types 1 - 2 - 8	+/-120
Ecole 3	Types 1 - 5 - 8	+/-70
Ecole 4	Types 1 - 2 - 8	+/-160
Ecole 5	Types 1 - 8	+/-160

Annexe 6 : Codebook parents

Thèmes	Catégories	Explications	Codes
Formes d'implication parentales (Lien avec modèle d'Epstein)	IP à la maison (Type 4)	Le parent suit de manière régulière et directe les devoirs, les leçons ou les évaluations de son enfant..	Surveiller activement les tâches scolaires
		Le parent modifie ses pratiques, crée des outils ou adapte des stratégies spécifiques pour compenser les difficultés	Adapter les outils pédagogiques/ses comportements aux besoins de l'enfant
		Le parent s'informe sur le trouble de son enfant et sur les aménagements à mettre en place pour son enfant.	S'approprier la compréhension du trouble de son enfant
	Communication école-famille (type 2)	Le parent utilise les outils de communication mis à disposition par l'école	Communiquer via les différents canaux de l'école
		Le parent prend l'initiative de contacter l'école pour formuler des demandes d'aménagements, pour poser des questions, ou pour	Provoquer l'échange et négocier des solutions
		Intervenir auprès de son enfant sur base des demandes faites par l'école.	Répondre aux sollicitations explicites
		Le parent participe aux différentes réunions et rencontres organisées par l'école	Participer aux réunions de parents et réunions formelles
	Soutien Affectif (Type 1)	Le parent soutient son enfant sur le plan émotionnel et motivationnel. Il encourage, valorise les efforts, renforce l'estime	Soutenir moralement/booster
			Offrir un cadre familial stable et rassurant
	Partenariat communautaire	Le parent organise, coordonne et gère les suivis tels que kinés, logo, psy en dehors de l'école et en soutien aux apprentissages.	Coordonner et gérer les prises en charge thérapeutiques et
			S'appuyer sur des aides externes

			Organiser de la coopération parentale
	Présence dans les activités	Le parent assiste ou prend une place active dans les activités organisées par l'école : fancy-fair, déjeuners, spectacle, ...	Participer aux différentes activités scolaires
			Initier des projets dans l'école
	Prises de décisions	Le parent s'implique dans les instances de concertation organisées par l'école, dans l'élaboration et le suivi du PIA.	Participer aux instances de concertations
Facteurs motivationnels	Facteurs motivationnels	Tout ce que le parent estime devoir faire pour soutenir la scolarité de son enfant, ce qu'il considère comme important ou approprié.	Construction du rôle parental
			Réparer l'estime de soi
		Tout ce qui montre que l'école et les parents ont leur propre rôle.	Maintenir des rôles séparés
		Sentiment que le parent a de sa capacité à influencer positivement la scolarité de son enfant	Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) du parent
		Perception affectives du parent envers l'école lié à son expérience personnelle	Valence envers l'école (expériences scolaires personnelles)
	Invitations perçues	Tout ce que le parent perçoit comme signaux envoyés par l'école ou par les enseignants qui montrent que sa participation est	Invitations perçues de l'école et des enseignants
		Comportements ou demandes de l'enfant qui montrent au parent qu'il a besoin ou envie de son implication.	Invitations perçues de l'enfant
	Contexte de vie	Tout ce que le parent estime posséder comme ressources pour s'impliquer (le tps, l'énergie, les compétences, les finances)	Contexte de vie perçu

	Représentations parentales	Réaction du parent face à l'orientation dans l'enseignement spécialisé. déni, deuil,...	Vivre le processus d'orientation vers le spécialisé
		Malaise persistant du parent face au milieu social des familles même après l'acceptation de l'orientation	Se sentir en décalage, honteux, gêné
		Sentiment de ne pas avoir sa place ou de ne pas être compétent pour intervenir dans la sphère scolaire	Sentiment d'illégitimité parentale face à l'institution
		Tout ce qui montre que le regard des parents envers l'ES change	Evolution du regard sur l'enseignement spécialisé
		Tout ce qui montre l'influence des autres sur l'IP.	Faire face aux jugements de l'entourage
Freins à l'implication parentale	Freins liés à la structure de l'école		Percevoir l'école comme non adaptée aux besoins de l'enfant
		Obstacles matériels ou symboliques qui empêchent la présence physique dans l'école.	Se heurter à des barrières physiques ou symboliques
	Freins liés au contexte de vie	Epuisement du parent lié à la surcharge de prise en charge et à la gestion des différentes PEC en plus de la vie familiale et	Gérer la surcharge de la deuxième journée
			Epuisement parental dans la durée.
		Obstacles liés à la distance géographique, aux horaires de travail et aux problèmes de transports.	Organiser les contraintes logistiques
		coûts directs ou indirects en lien avec le trouble ou non et qui peuvent impacter l'implication	Faire face aux besoins financiers liés aux besoins spécifiques ou au transport

Leviers à l'implication		relation de confiance entre le parent et l'enseignant, communication ouverte, respect	Se sentir en confiance avec l'enseignant.
		Perception d'un climat chaleureux, bienveillant, professionnel de la part de la direction et de l'équipe en général.	Percevoir un climat accueillant
			Percevoir les changements bénéfiques chez son enfant.
		Percevoir que l'école met à disposition des outils de communication efficace, régulière, accessible et bidirectionnelle	Ressentir les canaux de communications utilisés par l'école comme levier
		Perception du parent que l'école reconnaît son implication, la signale, la valorise	Se sentir reconnu par l'équipe éducative
		Ressource venant de l'expérience avec un autre enfant ou avec le trouble et qui permet au parent d'anticiper et d'agir plus vite	Avoir déjà eu une expérience avec l'enseignement spécialisé ou avec le trouble
			S'appuyer sur la flexibilité professionnelle et personnelle
codes émergents			Adapter son rôle au spécialisé
		Sentiment de libération ressenti par le parent suite à la PEC générale de l'école dans le suivi et le soutien scolaire de l'enfant.	Soulagement apporté par le package de l'enseignement spécialisé
		Le parent s'inquiète de l'avenir scolaire de son enfant.	Craindre la fermeture de porte
		Le parent perçoit l'enseignement spécialisé comme la réponse à l'ensemble des difficultés de son enfant et lui fait confiance	Idéaliser l'enseignement spécialisé
		Les parents perçoivent une différence entre l'enseignement ordinaire et le spécialisé.	Se distancier du parcours dans l'ordinaire

		Les parents sont en attente de feedbacks de l'école sur l'évolution de leur enfant ainsi que sur ce qu'ils peuvent mettre	Ressentir un manque de feedback
			ressentir un manque de reconnaissance de la part de l'école
		Les parents perçoivent un manque de demande de l'école au niveau de leur implication.	Ressentir un manque de demandes de l'école
		Souhait du parent de connaître et comprendre la progression de son enfant dans l'enseignement spécialisé.	Désir de suivre l'évolution de son enfant
			Percevoir un public précaire
		Parent qui ressent l'école spécialisée comme un espace familial et bienveillant, comme une famille et peut aller jusqu'à sacraliser	Faire Famille
Résultats de l'IP	Résultats visibles chez l'enfant	Effets visibles de l'implication parentale ou de l'orientation	Automatisation de l'enfant
			Fierté
			Prise de confiance
			Progrès

Annexe 7 : Codebook des membres du personnel

Thèmes	Catégories	Codes
Représentation de l'IP par le professionnel	Ce que le MDP pense que l'IP est ou devrait être	IP comme condition de l'efficacité professionnelle
		Parentalité, éducation comme IP
		Répondre aux sollicitations de l'école
		suivre à la maison
	Ce que le MDP pense des parents comme partenaires	Attendre du parent qu'il comprenne le trouble de son enfant
		Perception que les parents profitent du spécialisé pour se décharger
		relâcher l'accompagnement par confiance, par soulagement
		Ressentir le besoin d'une collaboration entre école et famille
		Chacun son rôle
		manque de communication/Manque d'IP
		Perception que le parent n'a pas les capacités de compréhension du trouble
		Séparer la proximité à l'enfant de la proximité au parent
		Vocation personnelle comme moteur d'engagement

	Ce que le MDP pense de son propre rôle dans le partenariat	Ne pas entrer dans le fonctionnement familial pour maintenir la communication
		Mettre des limites dans les communications et les échanges
		Accompagner le parent dans l'orientation vers le spécialisé/dans ses difficultés en dehors du pédagogique
		Accompagner l'IP
		Conséquence du manque d'IP pour le MDP
Formes d'IP observées par le MDP	Partenariat communauté 6	Coordonner et gérer les PEC thérapeutiques + relais
		Echanger/se soutenir entre parents
	Communication école-famille (Type 2)	Participation aux réunions de parents
		Demander de l'aide, des rencontres à l'école
		S'assurer de l'accompagnement de son enfant
	IP à la maison (4)	Organiser des sorties éducatives
		Viser les documents, vérifier les devoirs
	Présence dans les activités scolaires	Proposition d'aides
		Participation aux activités organisées par l'école
		Participation aux instances de concertations

	Prise de décisions (type 5)	Pas d'association de parents
Pratiques de communication école/famille	Communications via les différents	Diversifier les modes de communications
		Prudence dans la communication
		Expliciter pour mieux collaborer
		Limites de la communication papier
		Soirée d'informations à la parentalité ou comprendre le trouble
	Adapter	Réunion de rentrée comme ouverture à la relation
		Faire du sur-mesure dans la communication aux parents
	Ce que l'école met en place	Adapter ses attentes aux besoins des parents ou au fonctionnement familial
		Rencontrer les parents régulièrement
		Différents intervenants au service de la collabo
		Rassurer/créer la relation pour collaborer
		utiliser le devoir pour communiquer
		Ouvrir l'accueil dans l'école

		Favoriser les rencontres entre parents
		IP perçue comme de l'ingérence
Attentes de l'école Vis-à-Vis des parents	Attentes exprimées	Suivi général / dans les documents officiels
		Suivi éducationnel
		Aide à la lecture / aux devoirs
		Convocation officielle des parents
		Attentes de communication bi-directionnelle
		Suivre dans les outils mis en place/PIA
		Respecter l'obligation scolaire/le ROI
		Invitations à participer aux instances de concertation
	Attentes tacites	Non exprimées
		Absences d'attentes parentales
Freins à l'IP perçus par les		Freins socio-économiques comme obstacles
		Barrière linguistique et compréhension des codes scolaires
		Limites intellectuelles des parents

		Lâcher prise suivant l'orientation
		Eviter l'IP pour se préserver
		Freins liés à la mobilité
		Freins liés au fonctionnement familial/au travail
		Barrières physiques
		Freins liés au trouble du parent
		Freins liés à l'orientation et la méconnaissance du spécialisé
Leviers à l'IP perçus par les MDP		Besoin de se rassurer sur la scolarité de son enfant
		Valence envers l'école
		Collaboration entre parents comme levier à l'IP
		Non jugement/ no mise en lumière des difficultés

L'implication parentale est largement étudiée dans la littérature scientifique pour ses effets sur la réussite scolaire et le développement global de l'enfant. Néanmoins, peu de travaux s'intéressent au contexte spécifique de l'enseignement spécialisé et aux parents d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage. Cette recherche exploratoire vise à préciser les différentes formes d'implication parentale mises en place dans l'enseignement spécialisé de type 8 en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi qu'à comprendre les freins et les leviers qui influencent l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant.

Ce mémoire s'appuie principalement sur les modèles théoriques développés par Epstein (1992) et Hoover-Dempsey et al. (2005) tout en mobilisant les concepts sociologiques de stigmatisation (Goffman, 1992) et de statut socio-économique. Une démarche qualitative a été privilégiée à travers la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de 9 parents et de 5 professionnels de l'enseignement spécialisé.

Les résultats mettent en évidence des formes d'implication spécifiques au contexte du type 8 tels que le soutien émotionnel apporté à l'enfant, la coordination des prises en charge thérapeutiques, l'adaptation d'outils pédagogiques à domicile ou encore la compréhension des troubles de l'apprentissage. Ils soulignent également que l'implication parentale ne peut être réduite à la seule présence visible dans l'école. Certaines formes d'engagement, moins reconnues par l'école, sont présentées comme centrales dans le quotidien des familles. De plus, la recherche reconnaît l'influence des croyances motivationnelles, des invitations perçues de l'école, des contraintes liées au contexte de vie ou des représentations de l'enseignement spécialisé. Enfin, les résultats pointent l'existence de tensions entre les attentes des professionnels de l'école et les réalités vécues par certaines familles. Ce travail encourage la collaboration école-famille et invite à une communication bidirectionnelle explicite.