UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉCITS, MÉTARÉCITS ET CONTRERÉCITS DES RELATIONS PARENT-INTERVENANT PENDANT LES TRANSITIONS VERS LA MATERNELLE EN MILIEUX MARGINALISÉS

THÈSE PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

JOANNE LEHRER

MAI 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

DÉDICACE

For Maria, who told me to write slowly.

REMERCIEMENTS

Quelle aventure de longue haleine ! Je veux commencer par remercier ma famille, qui m'a toujours soutenue et encouragée. Ma fille, Ariella, qui, il y a quelques années, a mis « que ma mère termine sa stupide thèse » sur sa liste de souhaits pour Noël, avant le chiot. Chérie, t'es trop grande pour écrire des listes pour le père Noël maintenant, mais j'espère que ma persévérance va t'inspirer à ne jamais lâcher les rêves qui te tiennent à cœur. Noah, mon fils, qui m'a aidée à comprendre qu'une thèse ce n'est pas la plus importante chose dans la vie, et qui a gentiment accepté de jouer avec moi les soirs et les fins de semaine afin de m'aider à maintenir un sain équilibre de vie. Je suis désolée pour les occasions où j'ai travaillé, à la dernière minute, afin de terminer une présentation de colloque ou un manuscrit à soumettre. Je m'excuse, à l'avance, pour toutes les fois que cela arrivera à l'avenir aussi.

Maria, ma conjointe, qui a décidé de faire une maîtrise pendant que je faisais un doctorat, pour que je puisse partager ma passion pour la recherche avec toi. Plus sérieusement, merci d'être mon fan numéro un et de ne jamais douter de mes compétences. Merci aussi d'avoir relu de nombreux textes. Je n'aurais pas pu voyager, pour les colloques et l'emploi, sans que tu sois là pour t'occuper des enfants. Je t'aime.

À mes parents, mes beaux-parents et Michael Galita, qui ont souvent répondu à nos appels de secours et qui ont été là pour nous et pour les enfants.

À tou.te.s les collègues et ami.e.s qui ont relu des textes de séminaires, des présentations, du matériel pour les cours que j'ai donnés, des sections de la thèse, des articles, des chapitres de livre, mon évaluation annuelle, et ainsi de suite. Vous étiez

généreux.ses et je vous apprécie beaucoup. J'espère que je n'oublie personne : Audrey Dahl, Roxanne Fournier, Marie-Christine Harguindéguy-Lincourt, Paul Hayotte, Elisabeth Jacob, Édith Jolicoeur, Jérôme Lafitte, Catherine Lavarenne, Lise Lemay, Julie Lemire, Emmanuella Rémy, Philippe Turchet, Silvia Valentim... et à Stéphanie Dumont pour la révision linguistique et la mise en page finale, et pour ta patience. Un petit clin d'œil d'extra à Jérôme pour les journées passées dans les cafés à rédiger ensemble et pour les moments de pause agréables.

On dit qu'une thèse est un travail solitaire, mais je ne me suis jamais sentie seule. L'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs à la petite enfance, les membres chercheurs, étudiants et le personnel ; mes collègues au département des sciences de l'éducation de l'UQO ; et les organisateurs des retraites Thèsez-vous, ainsi que les participant.e.s qui ont organisé des séances de rédaction à Montréal et à Gatineau – grâce à vous tous.tes j'ai toujours senti que je faisais partie d'une communauté et j'en suis reconnaissante.

Les collègues plus éloignés avec qui j'ai travaillé et continue de travailler, le comité canadien des étudiants et étudiantes des cycles supérieurs en éducation, l'association canadienne pour la recherche en éducation à la petite enfance et au préscolaire, et les groupes d'intérêt spécial de l'European early childhood educational research association sur les relations avec les familles et sur les transitions, la communauté de Reconceptualizing early childhood education, qui me permettent d'échanger et de collaborer avec des penseurs stimulants et brillants, merci de m'accueillir parmi vous.

Mes étudiants et étudiantes, l'avenir de la profession enseignante, votre énergie, passion et esprit critique me donnent espoir. Vos élèves, et leurs parents, seront entre bonnes mains.

J'ai bénéficié de plusieurs bourses qui ont allégé un certain stress pendant cette longue période : la bourse FARE de l'UQAM, les bourses de doctorat FQRSC et CRSH, la subvention de dépannage du FIRC à l'UQO, et les bourses de publication et de déplacement de l'équipe qualité et de la faculté des sciences d'éducation de l'UQAM.

Je remercie aussi les membres de jury qui ont pris le temps de lire et commenter ce travail. À messieurs Gagné et Vandenbroeck, deux hommes que je respecte énormément et dont les travaux m'inspirent continuellement, je regrette seulement ne pas avoir reçu vos commentaires pertinents et utiles il y a quelques années, ce qui aurait ajouter de la qualité et de la rigeur à cette thèse. À monsieur Berryman, tes commentaires m'ouvrent à d'autres domaines de l'Éducation, me font connaître d'autres auteurs, et me font rire. J'espère que nous aurons la chance de mener une recherche narrative ou une ethnographie instutionnelle sur le milieu universitaire dans les années qui viennent.

À ma directrice et ma codirectrice de recherche, Nathalie Bigras et Isabelle Laurin, qui ont su trouver un juste équilibre entre me laisser la liberté de développer mes idées et tenter une méthodologie qui était nouvelle pour nous trois, et m'orienter et me guider tout au long du parcours. À un certain moment, lors d'une discussion avec d'autres doctorants et doctorantes, je me suis rendu compte que ce ne sont pas toutes les directions qui reviennent rapidement, qui lisent tout ce qu'on écrit, qui nous encourage, et surtout, qui nous invitent à faire partie de leur équipe de recherche et de poursuivre nos collaborations avec elles. Merci infiniment, Nathalie et Isabelle, pour votre soutien et votre aide, j'ai vraiment hâte de continuer à travailler avec vous pour améliorer les contextes éducatifs des jeunes enfants !

Finalement, je remercie les participantes de l'étude, pour leur ouverture, leur gentillesse, et le partage de leurs récits. J'espère que mes analyses résonnent pour vous,

et que vos préoccupations contribueront à de meilleurs relations et contextes en éducation à la petite enfance et au préscolaire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES xi

LISTE DES TABLEAUX xii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xiii

RÉSUMÉ xv

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 8

1.1 L'état des recherches et des politiques autour de la transition vers la maternelle 8

1.1.1 Les politiques québécoises concernant l'éducation à la petite enfance et la transition vers la maternelle 10

1.1.2 Les recherches sur la maturité scolaire et sur les transitions en milieux marginalisés 12

1.2 Les relations parent-intervenant pendant la transition vers la maternelle 21

1.2.1 Les relations parent-intervenant en milieux marginalisés 22

1.2.2 L'importance des relations parent-intervenant pendant la transition vers la maternelle 23

1.2.3 La perspective des parents marginalisés sur la transition à l'école 24

1.3 Les pratiques de transition 28

1.3.1 La démarche *Passage à l'école* 34

1.4 Les questions de recherche 35

CHAPITRE II LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL 38

2.1 Les assises théoriques de l'étude 38

2.1.1 Le mouvement reconceptualiste en éducation à la petite enfance 38
2.1.2 La théorie postcoloniale 39
2.1.3 Le cadre narratif postmoderne 42

2.2 Les concepts 48

2.2.1 La marginalisation 48
2.2.2 Les relations avec les parents 55
2.2.3 La maturité scolaire et les transitions vers la maternelle 61

2.3 Les objectifs de recherche 67

CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE 68

3.1 Le devis de recherche 68

3.2 Le site et les participants 69

3.3 Les données 73

3.4 La procédure 76

3.4.1 Étapes préliminaires 76
3.4.2 Collecte de données 78

3.5 Les modalités de traitement de données 78

3.6 L'analyse des données 79

3.7 Les aspects déontologiques 81

CHAPITRE IV LES RÉCITS ASSEMBLÉS 84

4.1 Daniel 85

4.1.1 Les narratrices et le contexte 85
4.1.2 Le récit assemblé 85

4.2 Emma 102

4.2.1 Les narratrices et le contexte 102
4.2.2 Le récit assemblé 102

4.3 Thomas 134

4.3.1 Les narratrices et le contexte 134
4.3.2 Le récit assemblé 135

4.4 Alice 163

4.4.1 Les narratrices et le contexte 163
4.4.2 Le récit assemblé 164

CHAPITRE V L'ANALYSE DE CONTENU : RÉSULTATS ET DISCUSSION 188

5.1 L'analyse de contenu des récits assemblés 189

5.1.1 Daniel 189
5.1.2 Emma 195
5.1.3 Thomas 203
5.1.4 Alice 211

5.2 L'analyse de contenu intercas 216

5.2.1 Les transitions 217
5.2.2 Les relations 229

CHAPITRE VI L'ANALYSE CONTEXTUELLE : RÉSULTATS ET DISCUSSION 234

6.1 La déficience 235

6.1.1 Les inquiétudes des parents 236
6.1.2 Juger ou vouloir « aider » les parents 238

6.2 La maturité scolaire 241

6.2.1 La préparation des enfants 242
6.2.2 La conception d'une transition réussie 247
6.2.3 Les pratiques de transition 249

6.3 La pédagogisation 254

6.3.1 La reproduction d'activités (pré)scolaires à la maison et des activités familiales au CPE 255
6.3.2 L'implication des parents 256
6.3.3 Le devoir des parents de présenter l'école de façon positive aux enfants 259
6.3.4 Les réactions des parents 260
6.3.5 Le respect des règles 265

6.3.6 Les besoins des enseignantes 266
6.3.7 L'expérience personnelle des professionnelles en tant que mères 268
6.3.8 L'institution comme lieu d'appartenance pour les parents 269

6.4 Brève synthèse 269

CONCLUSION 271

7.1 Contributions de la thèse 271

7.1.1 Comment les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle relatent-elles leurs expériences au sujet de leurs relations pendant la transition vers la maternelle ? 271
7.1.2 Comment les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle appuient-elles ou contestent-elles les métarécits de la déficience, de la pédagogisation et de la maturité scolaire en racontant leurs expériences ? 275

7.2 Limites de la thèse 277

7.3 Les retombées souhaitées de la thèse 279

7.3.1 Les recommandations pour la recherche 279
7.3.2 Les recommandations pour la pratique 280
7.3.3 Les recommandations pour les politiques 281
7.3.4 Les implications pour la chercheuse 282

ANNEXE A GUIDE DES ENTRETIENS 284

APPENDICE A MAQUETTE DE L'ENTRETIEN 289

APPENDICE B TABLEAU DE COHÉRENCE 292

APPENDICE C LETTRES D'INFORMATION ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT 294

RÉFÉRENCES 312

LISTE DES FIGURES

Figure Page

Figure 1.1 Résultats de l'enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (ASSSM-DSP, 2008) 18
Figure 1.2 L'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Simard *et al.*, 2013). 19
Figure 1.3 L'outil *Passage à l'école* 35

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Les institutions et intervenantes participantes.	71
2.2	Données sociodémographiques des mères et des familles.	72
2.3	Les données sociographiques des éducatrices et des enseignantes.	73
2.4	Sommaire des étapes de la collecte des données.	76

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ASSSM-DSP	Agence de la santé et des services sociaux de Montréal – Direction de la santé publique
CASIOPE	Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance
CA	Conseil d'administration
CLSC	Centre local de services communautaires
CPE	Centre de la petite enfance
CSE	Conseil supérieur de l'éducation du Québec
IMDPE	Instrument de mesure du développement de la petite enfance
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MF	Ministère de la Famille
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux

OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
SGÉ	Service de garde éducatif en petite enfance
SGMS	Service de garde en milieu scolaire

RÉSUMÉ

Cette thèse présente un projet de recherche narrative qui vise à comprendre le vécu des parents, des éducatrices de CPE et des enseignantes de la maternelle 5 ans pendant les transitions des enfants du milieu de la petite enfance vers le milieu (pré)scolaire en milieux marginalisés. Elle vise aussi à comprendre comment les métarécits qui circulent dans la société sont acceptés ou contestés par ces narrateurs à travers leurs récits d'expérience. Plus précisément, 1) le métarécit de la déficience qui soutient l'idée que les familles en contexte de pauvreté sont moins capables de soutenir le parcours scolaire de leurs enfants, 2) le métarécit de la pédagogisation qui soutient l'idée que les parents doivent jouer un rôle de soutien auprès de l'école, et 3) le métarécit de la maturité scolaire : l'idée que les enfants doivent être préparés pour l'école, sont abordés. La recherche implique les mères, les éducatrices et les enseignantes de quatre enfants identifiés comme vivants en contexte de marginalisation ou de «défavorisation», fréquentant trois CPE et quatre écoles, et participant à une démarche communautaire, Passage à l'école, conçue pour soutenir la transition vers la maternelle. Des entretiens individuels narratifs et des documents de communication ont été recueillis à quatre moments clés de la transition, du printemps pendant que les enfants fréquentaient leur dernière année au CPE à l'hiver suivant quand les enfants étaient rendus à la maternelle. Des analyses narratives de contenu et de contexte ont permis de constater comment les familles, les éducatrices et les enseignantes racontent leurs expériences au sujet de leurs relations pendant la transition vers la maternelle et comment les métarécits de la déficience, de la pédagogisation et de la maturité scolaire sont appuyés ou contestés au sein de leurs récits. Les résultats permettent une compréhension approfondie de l'expérience des participantes, en identifiant comment les enfants et les mères sont présentés; les changements dans les visées de la communication intervenant-parent lors de la transition; et comment le «quartier défavorisé» et la démarche Passage à l'école sont présentés. Ensuite, l'analyse contextuelle démontre comment les participantes appuient les trois métarécits et les enrichissent, plus souvent qu'elles ne les contestent. Finalement, la discussion aborde les apports de la recherche aux connaissances sur les relations avec les parents lors de la transition vers la maternelle, et aux conceptualisations des trois métarécits.

Mots-clés : transition vers la maternelle, transition à l'école, relation famille-centre de la petite enfance, relation famille-école, marginalisation.

INTRODUCTION

La présente recherche porte sur les récits de parents, d'éducatrices et d'enseignantes, au sujet des relations parent-intervenant lors de la transition de centres de la petite enfance (CPE) vers la maternelle d'enfants issus de milieux marginalisés. En guise d'introduction, une présentation des services éducatifs destinés aux enfants d'âge préscolaire du Québec permettra de situer le contexte de cette première transition scolaire. Ensuite, la population d'intérêt sera décrite, et le concept de marginalisation sera présenté brièvement afin d'annoncer la perspective théorique de l'étude. Enfin, des informations quant aux différents chapitres préciseront le contenu de cette thèse.

En 1997, le gouvernement du Québec a mis sur pied un réseau de services de garde éducatifs de la petite enfance (SGÉ) qui s'adresse aux enfants de 0 à 5 ans. Ce réseau comprend des SGÉ régis et subventionnés, offerts en CPE sans buts lucratifs, en garderie privée et en service de garde en milieu familial. Les données les plus récentes, datant de février 2017, nous indiquent que 231 000 places à contribution réduite subventionnée par le gouvernement du Québec sont offertes dans l'ensemble des régions du Québec. Ces places étaient réparties entre plus que 1 500 installations de CPE ; plus que 700 garderies privées subventionnées ; et près de 15 000 personnes responsables d'un service de garde en milieu familial reconnues par un bureau coordonnateur (Ministère de la famille [MF], 2017a). Ces services sont fréquentés par 52 % des enfants québécois de 0 à 5 ans. La plupart de ces enfants, dont 44,1 % sont âgés de 4 ans, fréquentent des CPE (MF, 2016 ; MF, 2017b). Au moment de l'étude, ces places étaient offertes à un tarif de 7,00 $ par jour pour la majorité des parents et

de 3,50 $ par jour pour les parents qui recevaient des prestations du Programme d'aide sociale ou du Programme de solidarité sociale[1]. De plus, si l'enfant était affecté par un problème psychosocial ou qu'un intervenant d'un établissement visé par la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* soupconne qu'il puisse être retiré du milieu familial, cet enfant pouvait alors fréquenter un SGÉ gratuitement. Ainsi, pour la plupart des enfants, le Québec prenait en charge 86 % des frais de garde[2] (Finances Québec, 2009 ; MF, 2013).

Selon la loi et les règlements du Ministère de la Famille (MF), deux tiers du personnel éducateur des CPE doivent être qualifiés en ayant complété un diplôme d'études techniques de niveau collégial en techniques d'éducation à l'enfance ou une formation équivalente reconnue (Gouvernement du Québec, 2017a ; MF, 2015). Qui plus est, le programme éducatif du MF, *Accueillir la petite enfance,* décrit les bases théoriques ainsi que les pratiques éducatives qui doivent s'appliquer dans les services sous sa juridiction. Ce programme a été développé dans le but d'assurer une continuité éducative entre la famille et le milieu de garde, et entre le milieu de garde et l'école primaire. En ce sens, l'un des objectifs de ce programme concerne la facilitation de l'entrée de l'enfant à l'école (MFA, 2007). Le MF stipule également que le rôle des parents dans les SGÉ consiste à s'intéresser à ce que leur enfant vit au SGÉ, à interroger le personnel éducateur à ce sujet et à lui fournir des renseignements utiles sur leur enfant, ainsi qu'à assister aux rencontres de parents (MF, 2012). Le programme éducatif ajoute que les services sont destinés aux enfants et aux familles, que le personnel devrait respecter les valeurs et le mode de fonctionnement de la famille, que les moments d'accueil et de départ impliquent un contact avec les familles et entre les

[1] Ces programmes offrent une aide financière afin de combler aux besoins de base des personnes qui ne sont pas en emploi (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2017).

[2] Depuis avril 2015, le coût des services de garde est calculé à partir du revenu familial et varie entre 7,75 $ et 21,20 $ par enfant par jour (Finances Québec, 2017).

familles, et suggère aux éducatrices d'afficher des photos de la famille sur les murs des locaux des SGÉ (MFA, 2007).

La majorité des enfants québécois débutent l'école à cinq ans, dans une classe de maternelle cinq ans (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012 ; McCain, Mustard et McCuaig, 2011 ; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2017a), malgré l'expansion contestée par certains groupes de maternelles quatre ans à temps plein en milieux défavorisés depuis septembre 2013[3] (Beachamp-Luft *et al.*, 2013 ; Fédération des syndicats de l'enseignement [CSQ], 2013 ; MELS, 2015). Bien que la maternelle cinq ans ne soit pas obligatoire, entre 94 et 98 % des enfants québécois la fréquentent (CSE, 2012 ; McCain, Mustard et McCuaig, 2011 ; MEESR, 2017a). Ces classes préscolaires sont situées dans les écoles primaires et sont sous la responsabilité d'enseignantes de maternelle détenant un baccalauréat universitaire en éducation préscolaire et enseignement primaire (MELS, 2012). Le programme d'éducation préscolaire (maternelle 5 ans), un chapitre du programme de formation de l'école québécoise (le programme d'éducation primaire), n'aborde pas l'accueil de l'enfant à l'école, mais plutôt la préparation graduelle de l'enfant pour l'éducation primaire. Pour ce qui est du rôle des parents à la maternelle, ce programme traite de la participation des parents aux rencontres individuelles et de groupe, ainsi qu'aux ateliers parents-enfants. On y énumère aussi plusieurs stratégies que les enseignantes peuvent mettre en place afin de solliciter la participation des parents, de même que des habiletés à développer pour communiquer avec eux (MELS, 2006).

[3] La plupart de ces critiques suggèrent que la qualité éducative est plus élevée dans les SGÉ que dans les classes de maternelle 4 ans et que l'état devrait plutôt créer plus de places dans ces milieux (qui accueillent les enfants jusqu'à 5 ans). Pour plus de détails, voir Lehrer et Bastien (2015).

Dès le début de la maternelle, des recherches démontrent un lien entre le statut socioéconomique des élèves et leur réussite éducative (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique [ASSSM_DSP], 2008 ; Lapointe, Ford et Zumbo, 2007 ; Oliver, Dunn, Kohen et Hertzman, 2007 ; Simard, Tremblay, Lavoie et Audet, 2013). Afin de remédier à cette situation, le gouvernement du Québec tient un discours quant à la préparation des enfants pour l'école en visant tout particulièrement cette population (Finances Québec, 2009; Gouvernement du Québec, 2017b; MF, 2017c ; MELS, 2009; Secrétariat à la jeunesse Québec, 2009).

À ce sujet, Mangez, Joseph et Delvaux (2002) ont mené une recherche auprès de familles belges et rapportent non seulement des difficultés de transition chez les familles « défavorisées », mais aussi le fait que les enseignantes de l'école maternelle utilisent des critères variables afin d'identifier ces familles. Leur processus de catégorisation traduit, selon ces auteurs, une différence de valeurs et de normes avec les familles identifiées comme étant « défavorisées ». Ces auteurs concluent que les familles pauvres, qui ne répondent pas aux valeurs et aux normes de l'école, sont dévalorisées par des enseignants et des écoles qui les jugent et engendrent des relations inégales. D'autres chercheurs abondent en ce sens en décrivant un processus de « pédagogisation[4] » des parents qui impose et légitime les comportements attendus par les institutions éducatives de la part d'un « bon parent d'élève » et qui étiquette les parents qui ne répondent pas à ces normes (Humblet et Vanderbroeck, 2007; Künstler et Bischoff, 2013; Popkewitz, 2003).

[4] Popkewitz (2003) a inventé l'expression « *pedagogicalisation* » pour expliquer un processus qui blâme les parents pour les problèmes éducatifs de leurs enfants et qui décontextualise les problèmes sociaux et les reconstruit en problèmes éducatifs. Le mot « pédagogisation » est la traduction de Humblet et Vanderbroeck (2007).

Selon la Direction de la santé publique de Montréal, le taux de personnes vivant en contexte de pauvreté est plus élevé à Montréal qu'ailleurs au Québec. En effet, Montréal constitue la seule région ayant connu une aggravation de son taux de pauvreté entre 1997 et 2010. Ainsi, 29,3 % des enfants montréalais de 0 à 5 ans vivent sous le seuil de la pauvreté, comparé à 16,8 % des enfants québécois de cet âge (Direction régionale de santé publique du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2016). De surcroît, une étude récente de la commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse démontre que la discrimination basée sur la condition sociale est plus prévalente au Québec que la discrimination raciale et ethnique (Noreau *et al.*, 2015). Par ailleurs, plusieurs programmes et projets de collaboration sont actuellement en place, ou l'étaient récemment à Montréal, afin de préparer les enfants issus de milieux « défavorisés » ou « vulnérables » à l'entrée à l'école (Cantin, Bouchard, Charron et Lemire, 2011 ; Durand et Guay, 2011 ; Horizon 0-5, 2009 ; MELS, 2010 ; Myre-Bisaillon, Villemagne, Puentes-Neuman, Raîche, Dionne et Louis, 2007 ; Réseau réussite Montréal, 2012).

Ces enfants et leurs familles, déjà défavorisés sur le plan de leurs conditions matérielles de vie, seraient de surcroît marginalisés par les systèmes éducatifs qui, par le mode de communication et les processus de collaboration qu'ils utilisent, les perçoivent à travers un prisme de déficience et qualifient les parents d'incompétents sur le plan des habiletés requises pour préparer leurs enfants à l'école (Carr, 2001; Dahlberg, Moss et Pence, 2007, Humblet et Vandenrbroeck, 2007; Riele, 2006 ; Tobin, 2007; Vasas, 2005). Par exemple, des chercheurs québécois expliquent qu'un faible revenu n'est pas suffisant pour contribuer seul à la défavorisation des familles, puisque cette condition serait définie comme un « mode de vie différent renforcé par un écart négatif à ce que les membres d'une société définissent comme étant la normalité » (Proulx, Miron et Royer, 2010, p. 111). Ces auteurs affirment que les parents « défavorisés » seraient

souvent isolés et auraient moins de compétences parentales que les parents décrits par ces auteurs comme étant « normaux » (Proulx *et al.*, 2010, p. 111).

Le terme « marginalisé » renvoie à l'idée que c'est ce processus de dévalorisation qui mène à étiqueter ces familles et à les reléguer en marge de la société (hooks, 1990; Riele, 2006; Vasas, 2005). Le terme renvoie aussi à la possibilité de résistance, « en mots, en actions et en habitudes de vie quotidiennes » (hooks, 1990, p. 341) de la part des individus et des communautés marginalisés, ce qui fait référence à la perspective postcoloniale et postmoderne adoptée par la présente étude.

Récit personnel de la chercheuse

J'ai deux enfants. En 2017, en écrivant ce texte, ils ont 9 et 14 ans. Ainsi, j'ai déjà vécu la transition entre le CPE et l'école primaire deux fois en tant que mère. J'ai vécu cette transition aussi en tant qu'enseignante à la maternelle 5 ans, entre 2000 et 2002. Je l'ai vécue également en tant que conseillère pédagogique dans un CPE, entre 2009 et 2011, mais cette fois-ci avant l'entrée des enfants à l'école. Mon rôle consistait à soutenir les parents à planifier et à vivre cette transition, ainsi qu'à soutenir les éducatrices dans l'implantation de la démarche *Passage à l'école*. Je siégeais alors à un comité intersectoriel qui s'appropriait cette nouvelle démarche qui visait à faciliter la transition vers la maternelle. De 2010 à 2013, je travaillais en tant que consultante pigiste en petite enfance pour le centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance (CASIOPE), l'organisme d'économie sociale qui est responsable de la coordination et de la formation à la démarche *Passage à l'école*. Dans ce rôle, je soutenais des éducatrices de plusieurs CPE dans le processus d'inclusion des enfants, qu'elles ou leurs parents identifiaient comme ayant des délais de développement ou des troubles de comportement, au sein de leur organisme. Souvent, la transition à l'école de ces enfants était abordée dans le cadre des rencontres de soutien. J'ai assisté à des formations pour des éducatrices, des enseignantes, et d'autres intervenants et gestionnaires sur la démarche *Passage à l'école*, et j'ai même donné une de ces formations, malgré mes nombreux questionnements à l'égard de l'outil et à certains aspects de la démarche. Dans le texte qui suit, mes expériences

personnelles et professionnelles seront relatées, en parallèle avec les cas des quatre enfants dont les mères, les éducatrices et les enseignantes ont participé à cette étude doctorale. Ces réflexions personnelles, reconnues comme autant de moyens d'assurer la transparence dans une étude narrative (Conle, 2000 ; Dodge, Ospina et Foldy, 2005) que de source de connaissances expérientielles aussi valide que des connaissances dites « scientifiques » dans une perspective théorique postcoloniale (Canella et Viruru; 2004; Kaomea, 2003 ; Quayson, 2000), seront toujours présentées en retrait du texte, en ombragé comme le présent paragraphe, afin d'identifier clairement ces digressions pour les lecteurs. Contrairement à une recherche phénoménologique, où l'on suggère de présenter l'expérience personnelle du chercheur au début afin d'éviter que cette expérience influence l'analyse (Creswell et Poth, 2018 ; Moustakas, 1994), en recherche narrative, les chercheurs tissent souvent leurs expériences à travers les récits de leurs participants afin de permettre une meilleure compréhension de leurs propres expériences en lien avec le sujet étudié (Creswell et Poth, 2018 ; Huber et Whelan, 1999).

Cette thèse est composée de six chapitres. D'abord, la problématique de recherche démontre la pertinence sociale et scientifique de recueillir les récits des parents, des éducatrices en CPE et des enseignantes de maternelle entourant un même enfant au cours du processus de transition vers la maternelle et dans un contexte de marginalisation. Ensuite, le cadre théorique et conceptuel pose les assises théoriques de l'étude et définit les principaux concepts impliqués. Par la suite, la méthodologie de la recherche présente les choix méthodologiques liés à la collecte, au traitement et à l'analyse de données narratives et longitudinales. La section des résultats et de la discussion est divisée en trois chapitres. Le chapitre quatre présente les récits assemblés autour des quatre enfants. Le cinquième chapitre présente l'analyse de contenu qui compare le point de vue des participantes au sein de chaque cas et tire des conclusions issues des quatre cas. Le sixième chapitre présente l'analyse contextuelle et transversale des quatre cas en lien avec les trois métarécits exposés dans le cadre conceptuel et théorique. Finalement, la conclusion aborde les contributions, les limites et les implications de l'étude.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, la problématique de la recherche sera exposée. Premièrement, les recherches et les politiques qui marginalisent et stigmatisent certains quartiers et certaines familles autour de la transition seront présentées. Ensuite, l'institutionnalisation du rôle parental dans la réussite éducative des enfants et les relations avec les parents pendant la transition vers la maternelle seront développées. Finalement, les pratiques de transition seront exposées. Le chapitre se conclura avec l'énoncé des questions de recherche.

1.1 L'état des recherches et des politiques autour de la transition vers la maternelle

Depuis les années 70, l'éducation à la petite enfance est de plus en plus conçue comme un investissement économique. En fait, la réussite éducative de tous les citoyens est devenue un enjeu social de premier plan des sociétés postindustrielles et, en conséquence, l'éducation à la petite enfance est de plus en plus considérée comme un investissement indispensable pour préparer les enfants à l'école et assurer leur réussite éducative ultérieure (Heckman, 2011 ; Humblet et Vandenbroeck, 2007 ; Kershaw, Warburton, Anderson, Hertzman, Irwin et Forer, 2010 ; Moss, 2008; McCain *et al.*, 2011).

Dans un tel paradigme, la transition vers l'école et la maturité scolaire des enfants d'âge préscolaire, surtout dans les milieux dits « défavorisés », devient une priorité, comme le constate l'emphase mise sur cette population tant au niveau des politiques visant les SGÉ et l'éducation préscolaire (Finances Québec, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2017b ; MF, 2017 c ; MELS, 2009 ; Vérificateur général du Québec, 2011), que des études scientifiques (ex., ASSSM-DSP, 2008 ; Crosnoe et Cooper, 2010 ; Fantuzzo, Rouse, Mcdermott, Childs et Weiss, 2005 ; Farkas et Hibel, 2008 ; Simard *et al.*, 2013). En fait, cette première transition est une préoccupation actuelle aux niveaux politique et professionnel au Québec, ainsi qu'ailleurs dans le monde (ex., Dockett et Perry, 2004 ; Fabian et Dunlop, 2006 ; Horizon 0-5, 2014 ; Magretts et Keinig, 2013 ; Ruel, Moreau, Bérubé et April, 2015). Or, des chercheurs qui œuvrent depuis longtemps dans le domaine questionnent les impacts de la recherche sur la maturité scolaire et la transition vers la maternelle, et nous interpellent à considérer les attentes normatives face aux enfants et aux familles qui sont communiquées à travers une approche déficitaire et compensatoire (Dockett, 2014 ; Evans, 2013 ; Graue et Reineke, 2014 ; Perry, 2014 ; Petriwskyj, 2014). Selon ces auteurs, le fait de prétendre que les enfants issus des milieux marginalisés vivent des transitions difficiles et nécessitant un soutien particulier afin de répondre aux attentes normatives des écoles est problématique (Dockett, 2014 ; Perry, 2014 ; Petriwskyj, 2014), et renforce des approches qui encouragent à diminuer les attentes face à ces enfants tout en maintenant des relations de pouvoir inégales avec leurs familles et leurs communautés (Petriwskyj, 2014). Perry (2104) suggère que pendant leur processus de transition, ces enfants sont jugés sur la base de la scolarité et du revenu de leurs parents, et que les parents se perçoivent souvent comme compétents et capables en SGÉ, mais comme incompétents et incapables une fois leurs enfants à l'école. Dockett (2014) abonde également dans ce sens en suggérant que leurs parents sont jugés sur les décisions qu'ils prennent et la façon dont ils soutiennent leur enfant pendant cette période. Elle insiste sur la nécessité de prêter attention à la façon dont les enfants et leurs familles sont positionnés et se positionnent face à cette transition. Par exemple, elle suggère que les familles visées

par des mesures de « soutien formel », qui choisissent de ne pas y participer, sont automatiquement considérées comme « désintéressé[e]s, désaffecté[e]s ou désengagé[e]s » (Dockett, 2014, p. 195). Cette auteure propose également d'être vigilant face aux recherches et politiques qui attribuent les problèmes de transition aux enfants ou à leur famille plutôt qu'aux structures institutionnelles ou la communauté ou la société plus large. Elle suggère aussi qu'il faut reconnaître les discours de pouvoir et d'inégalités au sein des recherches et des politiques portant sur les transitions. Finalement, elle rapporte que l'intérêt politique à gérer cette première transition éducative repose sur une perspective économique qui sous-entend qu'améliorer la transition vers l'école est bénéfique pour la réussite éducative, la santé, l'employabilité et le bien-être des individus, et conduit à l'égalisation des chances pour tous les enfants. Cette perspective s'observe dans les politiques concernant l'éducation à la petite enfance et la transition à la maternelle au Québec.

1.1.1 Les politiques québécoises concernant l'éducation à la petite enfance et la transition vers la maternelle

Les lois et documents officiels des ministères de la Famille (MF) et de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), et des documents portant sur les finances publiques (Finances Québec, 2009 ; Vérificateur général du Québec, 2011), précisent que les objectifs de l'éducation à la petite enfance et des transitions vers la maternelle concernent surtout la préparation des enfants pour l'école afin d'égaliser les chances de réussite éducative à long terme pour tous. Par exemple, la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (S-4.1.1, Gouvernement du Québec, 2017b) avise que ses objectifs principaux sont d'assurer la santé, la sécurité, le développement, le bien-être et l'égalité des chances des enfants, et met l'emphase sur les enfants « qui présentent des besoins particuliers ou qui vivent dans des contextes de précarité socioéconomique » (Gouvernement du Québec, 2017b), appuyant ainsi les

propos de Dockett (2014) concernant l'identification de certains groupes comme ayant besoin de soutien afin d'éviter des difficultés attendues.

Dans un même ordre d'idées, le MELS a élaboré, en 2009, treize voies de réussite afin d'améliorer la persévérance scolaire des jeunes Québécois. Une seule voie porte sur la prévention dès la petite enfance et s'intitule : *préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté* (MELS, 2009)[5]. Ce discours se retrouve aussi dans un rapport sur le budget intitulé *La politique familiale au Québec, où en sommes-nous ?*, dans lequel le gouvernement du Québec déclare explicitement qu'« il faut rappeler que le développement des services de garde améliore l'égalité des chances pour les enfants, en favorisant leur développement, en les préparant mieux pour leur rentrée scolaire et en contribuant ainsi à réduire le décrochage scolaire » (Finances Québec, 2009, p. 27). Enfin, le rapport du vérificateur général sur l'optimisation de ressources critique le ministère de la Famille et des Aînées (MFA) pour ne pas avoir atteint l'objectif d'y intégrer les enfants « défavorisés » et issus de familles immigrantes (Vérificateur général du Québec, 2011). Si on s'intéresse à l'historique d'implantation de programmes préscolaires qui visent les enfants issus des milieux « défavorisés » et de l'immigration depuis les années 60, et plus récemment le programme de maternelle 4 ans en milieu défavorisé (Lehrer et Bastien, 2015 ; MELS, 2013 ; Morin, 2007), on constate que ce discours fait partie d'un métarécit, ou un discours dominant, qui se maintient dans le temps. Ces politiques s'appuient sur des recherches qui identifient des « risques » sur le plan de la maturité scolaire et des transitions difficiles en milieux marginalisés, et sont renforcées par les médias (Gagnon, 2016 ; Naître et grandir, 2016 ; Roulot-Ganzmann, 2017 ; TVA Nouvelles, 2017).

[5] Il est à noter que la nouvelle politique de la réussite éducative du MEESR priorise les transitions entre les différents niveaux ainsi que la collaboration lors de ces transitions pour tous les enfants (MEESR, 2017b).

1.1.2 Les recherches sur la maturité scolaire et sur les transitions en milieux marginalisés

Les écrits scientifiques portant sur la transition à la maternelle maintiennent l'emphase sur la notion de maturité scolaire malgré les efforts, depuis de nombreuses années, à recentrer l'attention sur une conception plus complexe du processus de transition vers la maternelle (Dockett et Perry, 2007, 2009 ; Petriwskyj, 2014). En fait, une recension des écrits entreprise au début de mon parcours doctoral (Lehrer, 2012) révèle cinq types d'études sur la transition vers la maternelle d'enfants issus de milieux marginalisés : 1) les études sur la réussite scolaire en maternelle et les caractéristiques sociodémographiques des enfants provenant avant tout d'études états-uniennes (Brooks-Gunn, Rouse et McLanahan, 2007 ; Cooper, Crosnoe, Suizzo et Pituch, 2010 ; Crosnoe et Cooper, 2010 ; Fantuzzo *et al.*, 2005 ; Ramey et Ramey, 2004 ; Smart, Sanson, Baxter, Edwards et Hayes, 2008) ; 2) les études sur la relation entre le quartier et le développement des enfants à la maternelle, provenant d'études canadiennes et québécoises (ASSSM-DSP, 2008 ; Lapointe *et al.*, 2007 ; Oliver *et al.*, 2007) ; 3) les études sur les perspectives des parents marginalisés provenant des États-Unis, de l'Angleterre et de l'Australie (Barberis, 2008 ; Brooker, 2003 ; Dockett et Perry, 2005 ; Dockett, Mason et Perry, 2006 ; Dockett, Perry et Kearney, 2011 ; Doucet, 2008) ; 4) les études sur les pratiques de transition provenant des États-Unis et de l'Australie (Lo Casale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta, 2008 ; Magretts, 2002 ; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro et Wildinger, 2007 ; Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999 ; Schulting, Malone et Dodge, 2005) ; et 5) une seule étude portant sur les pratiques pédagogiques en maternelle pendant la transition à l'école a été recensée, provenant des États-Unis (Skinner, Bryant, Coffman et Campbell, 1998). L'article publié conclut en soulignant le besoin d'approfondir nos connaissances des perspectives des parents issus des milieux marginalisés ainsi que les pratiques pédagogiques et relationnelles en maternelle, surtout en contextes québécois et canadien (Lehrer, 2012). De surcroît, la

recension de Peters (2010) a soulevé que les enfants issus de milieux marginalisés vivent une transition difficile, et ce, même lorsqu'ils obtiennent des résultats favorables aux évaluations de la maturité scolaire. Selon Peters (2010), de faibles attentes de la part des enseignantes, un manque de reconnaissance des forces des enfants et de leurs parents, de même que des relations famille-école difficiles peuvent davantage expliquer les difficultés de transition des enfants que leur statut socioéconomique. Cette auteure suggère également de réaliser des études qualitatives afin d'identifier les variables qui interfèrent dans le processus de transition des enfants issus de familles marginalisées. Avant de présenter un survol de ces écrits, et d'autres publiés plus récemment, la nature de la transition d'une structure et culture de la petite enfance vers une structure et une culture préscolaire pour les enfants et pour leurs familles est présentée.

1.1.2.1 La transition des enfants d'une structure et culture de la petite enfance vers une structure et une culture préscolaire

Il est reconnu que la transition à l'école débute bien avant que l'enfant n'entre à la maternelle (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) et qu'elle implique une transition entre deux milieux éducatifs, soit les SGÉ et l'école primaire, au lieu qu'une transition de la maison vers l'école, pour de plus en plus d'enfants (Broström, 2005 ; Moss, 2008). Pour ces derniers, la transition vers l'école est une expérience impliquant de nombreux et importants changements. Elle est notamment caractérisée par une formalisation d'objectifs d'apprentissage centrés sur la littératie et la numératie, une initiation à l'enseignement direct, une intégration dans un groupe impliquant un plus grand nombre d'enfants et une relation avec l'adulte basée davantage sur l'éducation que sur l'affection et les soins (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Pour les parents, cette transition est aussi associée à des changements identitaires, relationnels et contextuels importants, surtout lorsqu'il s'agit de leur premier enfant (Griebel et Niesel, 2013 ; Meredith, Perry, Dockett et Borg, 1999 ; Miller, 2015 ; Peters, 2003 ; Petrakos et

Lehrer, 2011 ; Podmore, Sauvao et Mapa, 2003). Ainsi, selon Griebel et Niesel (2013), en devenant des « parents d'élève », les parents perdent leur contrôle sur l'enfant tout en ayant la responsabilité d'assurer son succès scolaire. Deuxièmement, tout en vivant un sentiment de perte quant aux relations forgées avec les éducatrices en SGÉ, ils doivent créer de nouvelles relations de confiance avec le personnel de l'école. Troisièmement, au quotidien, ils doivent composer avec les demandes, les exigences et les horaires de l'école, de leur travail et de leur famille. Néanmoins, les parents qui rapportent avoir développé des liens de proximité avec les éducatrices en SGÉ et avoir entretenu une communication régulière concernant leur enfant se sentent plus en confiance lors de son entrée à l'école primaire (Greibel et Niesel, 2013).

Ces résultats rejoignent ceux d'autres auteurs qui remarquent que la relation parent-enseignante diffère grandement de la relation parent-éducatrice. Les contacts famille-école deviennent plus formels, moins fréquents et placent moins d'emphase sur les échanges verbaux entre parents et intervenants, et ce, dès la maternelle (Pianta et Cox, 1999 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Spécifiquement, en contexte québécois, des interactions directes ont lieu quotidiennement entre les parents et le personnel éducateur en SGÉ (Cantin, 2008 ; Coutu, Dubeau, Royer et Émard, 2010 ; Rivard et Lavoie, 2009), tandis qu'à la maternelle, il n'y a que trois rencontres annuelles obligatoires. Une première rencontre concerne tous les parents du groupe-classe avec l'enseignante au début de l'année scolaire (septembre). Une seconde rencontre individuelle a lieu lors de la remise du premier bulletin (novembre). Et enfin, une dernière rencontre individuelle a lieu plus tard dans l'année (mars) uniquement pour les parents d'enfants qui éprouvent des difficultés (Bergeron et Deslandes, 2011). Bien que les écoles et leur personnel enseignant puissent créer d'autres moments d'interactions avec les parents et que plusieurs outils de communication écrite soient souvent utilisés pour maintenir le lien, il est possible qu'un parent ne rencontre l'enseignante de maternelle de son enfant qu'à deux reprises pendant l'année (Petrakos

et Lehrer, 2011). Lors de cette nouvelle expérience scolaire de leur enfant en maternelle, les responsabilités des parents augmentent également. Cet accroissement est en partie attribuable au fait que les heures de fréquentation des CPE sont flexibles et que les repas et collations y sont fournis (MFA, 2009), alors qu'en devenant des « parents d'élèves », les parents sont responsables d'amener leur enfant à l'école à une heure précise et de préparer quotidiennement leur boîte à lunch (Gouvernement du Québec, 2017c ; MELS, 2007). Selon les quelques recherches qui ont abordé ce sujet, le changement de routine familiale et la logistique concernant l'inscription, le transport, et l'apprentissage des procédures et des règlements de l'école constituent des sources d'anxiété pour les familles vivant la transition vers la maternelle pour la première fois (DeCaro et Worthman, 2011 ; Miller, 2015). Ainsi, il n'est pas surprenant que la transition à l'école soit « empreinte de vives émotions [pour les parents] et implique une importante réorganisation des activités familiales » (Pronovost et Legault, 2010, p. 4).

1.1.2.1 Des transitions difficiles en milieux marginalisés

La transition de l'enfant du SGÉ à l'école primaire est le sujet d'un vaste domaine de recherche en éducation à travers le monde (ex., Dockett et Perry, 2004 ; Fabian et Dunlop, 2006 ; Magretts et Keinig, 2013). Plusieurs recherches rapportent que les enfants provenant de familles à faible revenu vivent des difficultés d'adaptation scolaire à la maternelle (ex., Cooper *et al.*, 2010 ; Crosnoe et Cooper, 2010 ; Fantuzzo *et al.*, 2005 ; Farkas et Hibel, 2008 ; Ramey et Ramey, 2004 ; Smart *et al.*, 2008). Ces recherches s'appuient sur des résultats à des tests standardisés et évoquent les comportements des parents, leur langage, le stress qu'ils vivent et le manque d'activités structurées ou de matériel éducatif au domicile pour expliquer les plus faibles résultats des enfants (Lehrer, 2012). Ces recherches s'appuient sur des résultats à des tests

standardisés. Elles évoquent le nombre restreint d'habiletés chez les enfants, dans une perspective centrée sur la maturité scolaire. Tandis que la légitimité d'utiliser de tels tests standardisés est à débattre, mon inquiétude principale face à ce corpus d'études est que ce sont des caractéristiques sociodémographiques et des pratiques familiales qui sont évoquées pour expliquer les difficultés des enfants en maternelle plutôt que des facteurs institutionnels (les pratiques de l'école) ou structuraux (la pauvreté et le manque d'accès aux services de garde de qualité). Selon Farran (2011), pour mieux comprendre les difficultés vécues par les enfants qui donnent lieu à des écarts de réussite, il faut considérer les caractéristiques de la classe et du programme pédagogique, la relation famille-école, la relation enfant-enseignante et d'autres variables contextuelles. Selon cet auteur, si on tient compte de l'ensemble de ces facteurs, il y a des chances d'améliorer l'expérience éducative de tous les enfants. Bien que la grande majorité de ces recherches soient menées aux États-Unis, les recherches canadiennes et québécoises, pour leur part, évoquent certaines caractéristiques socioéconomiques des quartiers telles que la proportion de la population vivant sous le seuil de faible revenu, la proportion d'immigrants récents, la proportion de la population ayant déménagé ou la proportion de la population adulte peu scolarisée pour expliquer les difficultés de certains enfants lors de la transition vers la maternelle (Desrosiers, Tétrault et Boivin, 2012 ; Lapointe *et al.*, 2007 ; Oliver *et al.*, 2007).

1.1.2.2 Les recherches sur l'impact du quartier de résidence sur la maturité scolaire des enfants

Des recherches en santé publique, en géographie et en éducation ont tenté d'estimer l'influence de certaines caractéristiques de l'environnement physique de l'enfant, tel que son quartier de résidence, sur sa maturité scolaire (ASSSM-DSP, 2008 ; Desrosiers *et al.,* 2012 ; Lapointe *et al.*, 2007 ; Oliver *et al.*, 2007 ; Simard *et al.*, 2013). Par exemple, en 2006, la Direction de la santé publique de Montréal a utilisé l'instrument

de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) (Janus et Offord, 2007) dans une enquête populationnelle sur la maturité scolaire des enfants montréalais, intitulée *En route pour l'école* (ASSSM-DSP, 2008). Cette enquête avait pour objectif d'identifier les disparités entre les quartiers, afin de favoriser le déploiement de services en petite enfance dans les quartiers vulnérables. Les résultats ont montré une relation entre la vulnérabilité des enfants à un domaine et plus de leur développement, le niveau de scolarisation des adultes du quartier et la défavorisation du quartier. La proportion d'enfants « vulnérables dans au moins un domaine de la maturité scolaire » a été calculée pour chacun des territoires des centres de santé et des services sociaux (CSSS) de Montréal, et une carte avec codes de couleur a été publiée et largement diffusée (voir **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Des sommets sur la maturité scolaire, qui s'adressaient aux intervenants et aux citoyens dans chaque territoire des CSSS, ont aussi eu lieu par la suite (ASSSM-DSP, 2008 ; Bilodeau, Laurin, Giguère, et Lebel, 2011 ; Laurin *et al.*, 2012). Ceux-ci avaient pour objectif d'interpréter les résultats avec les communautés et de réfléchir aux actions à mettre en place pour mieux soutenir le parcours préscolaire des enfants.

Cette enquête a été reprise à l'échelle provinciale par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) en 2012 (Simard *et al.*, 2013) et en 2017 (ISQ, 2017). Par contre, ces études s'intitulent « *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* », et le concept de « maturité scolaire » ne figure qu'une seule fois dans une note de bas de page dans le rapport de 2012, indiquant que le concept mesuré dans l'étude « est souvent désigné par les termes « maturité scolaire » ou « degré de préparation à l'école » (Simard *et al.*, 2013, p. 19). En fait, l'ISQ a utilisé le terme « développement de l'enfant » plutôt que « maturité scolaire » à cause des critiques au sujet du terme « maturité scolaire » lors des sommets en 2008 (Moisan, 2014). Encore une fois, l'étude a révélé une plus grande proportion d'enfants « vulnérables » dans des « écoles défavorisées », définies comme des écoles où se trouve une plus forte

proportion d'élèves issus de « milieux défavorisés » (Simard *et al.*, 2013). De surcroît, une carte a circulé dans les médias, avec les territoires des CSSS identifiés en rouge là où la proportion d'enfants plus à risque d'être « vulnérable » était concentrée (voir Figure 1.2). Bien que le statut socioéconomique des quartiers ne soit pas explicité sur les cartes, pour les gens qui connaissent la ville, il n'est pas difficile d'extrapoler un lien entre la « vulnérabilité » des enfants et les caractéristiques sociodémographiques des quartiers, ce qui renforce le métarécit qui lie les difficultés des enfants à l'entrée en maternelle au faible statut socioéconomique de leur quartier, sans prendre en considération d'autres facteurs, par exemple, la qualité éducative des classes de maternelle.

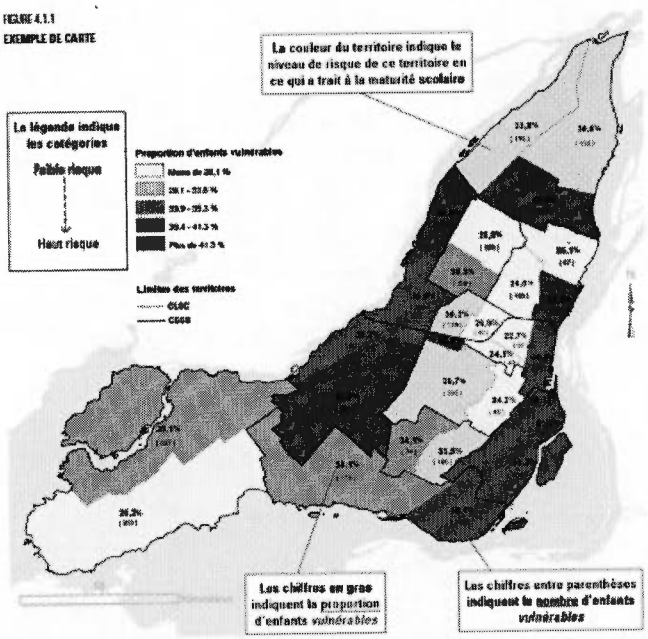


Figure 1.1 Résultats de l'enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (ASSSM-DSP, 2008)

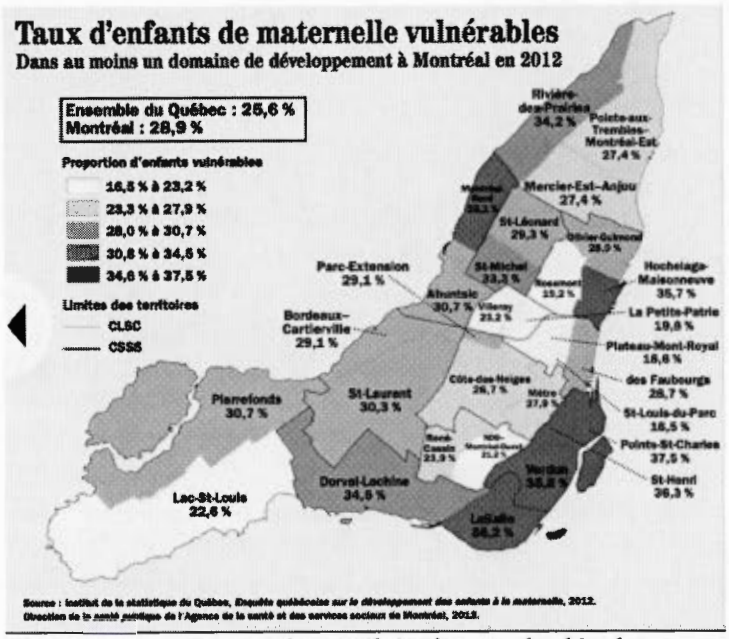


Figure 1.2 L'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Simard *et al.*, 2013).

Des analyses plus récentes de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) précisent par contre que « bien que la proportion d'enfants vulnérables soit nettement plus élevée dans les milieux socioéconomiques faibles, un plus grand nombre d'enfants proviennent des niveaux socioéconomiques moyens et élevés » (Poissant, 2016, p. 5), ce qui rejoint les résultats d'autres études canadiennes qui ont trouvé que malgré le discours et les politiques qui visent les enfants provenant des quartiers « défavorisés, » le plus grand nombre d'enfants vulnérables se retrouve dans la classe moyenne (Desrosiers *et al.*, 2012 ; Hertzman, 2010a ; Kershaw, Irwin, Trafford et Hertzman, 2005 ; Willms 2002).

Des études comparables ont utilisé le même instrument pour mesurer la maturité scolaire des enfants à Vancouver, obtiennent des résultats similaires (Lapointe *et al.*, 2007 ; Oliver *et al.*, 2011). Bien que ces études canadiennes se concentrent sur les quartiers comme unités d'analyse plutôt que sur les caractéristiques individuelles des

enfants et des familles, ces études sont aussi fondées sur une conception de la maturité scolaire qui recueille les caractéristiques des enfants et non d'autres éléments de la transition, comme les pratiques des enseignantes, ou encore, les pratiques de transition, etc. De plus, le blâme pour le manque de maturité ou le développement plus faible des enfants est attribué aux familles ou aux quartiers, en ne tenant pas compte des pratiques de l'école et de la société. En fait, ces mêmes recherches ont déterminé qu'au moins un quart de tous les enfants canadiens sont considérés comme vulnérables à l'entrée à la maternelle (ASSSM-DSP, 2008 ; Desrosiers *et al.*, 2012 ; Hertzman, 2010b ; Kershaw et al., 2005 ; Willms, 2002). Ces études ne semblent pas tenir compte de tous les aspects associés aux transitions vers la maternelle, dont le rôle de l'école à se préparer pour l'accueil des enfants et leurs familles (Copple, 1997 ; Dockett et Perry, 2009). Elles prônent plutôt une approche déficitaire (Carr, 2001 ; Dahlberg *et al.*, 2007 ; Swadener et Lubeck, 1995) de la transition vers la maternelle des enfants issus de familles et de milieux marginalisés, en mettant l'accent sur les lacunes des enfants au lieu des forces et connaissances qu'ils possèdent déjà en arrivant à l'école (Gonzalez, Moll et Amanti, 2006). Cette posture pourrait avoir des effets inattendus auprès des familles qui habitent ces quartiers, ainsi qu'auprès des intervenantes qui y travaillent, comme un sentiment de découragement ou de culpabilisation (Moisan, 2014).

Récit de la chercheuse

Pendant ma maîtrise, de 2006 à 2009, j'ai travaillé comme assistante de recherche sur un projet portant sur la transition à l'école. Parmi les multiples tâches que j'ai effectuées pendant ces trois années, j'étais responsable de recenser et synthétiser les écrits sur le concept de la transition vers la maternelle, et de la maternelle vers la première année. Les chercheurs internationaux semblaient d'accord sur une définition multifacette de la transition vers l'école qui contestait l'emphase sur la maturité scolaire des enfants. Imaginez alors ma grande surprise quand j'ai assisté à un colloque, dans le cadre des journées annuelles de santé publique à Montréal, quelques mois plus tard, où Magdelena Janus a présenté

l'IMDPE et les chercheurs de l'ASSSM-DSP ont dévoilé la carte incluse ci-haut (voir Figure 1.2). J'étais furieuse. Je me suis levée pour questionner le concept de la maturité scolaire, mais en tant que conseillère pédagogique dans un CPE à l'époque, on n'a même pas pris en considération mon point de vue. À ce moment-là, j'ai perdu confiance en la capacité de la recherche de faire avancer les politiques, mais mon émotion intense m'a poussée à me questionner sur comment je pourrais contribuer à remettre en question les suppositions qui ont amené ces chercheurs à : 1) développer l'IMDPE et 2) choisir d'utiliser seulement cet outil dans le cadre de l'étude populationnelle à Montréal, au lieu de le compléter avec d'autres données sur les contextes entourant les transitions des enfants. Éventuellement, ce questionnement m'a menée à faire une demande d'admission au doctorat, en langue française, pour avoir la légitimité de participer au débat concernant la transition vers l'école. Il faut souligner ici que ma codirectrice de recherche est l'une des auteures de l'enquête en question, et qu'à travers nos années de travail en commun elle m'a écoutée avec une grande ouverture, et j'ai alors compris que l'objectif de l'enquête « En route pour l'école » était d'attirer l'attention sur l'offre de services en éducation à la petite enfance, de démontrer qu'il y avait un besoin de services et de ressources dans ces quartiers rouges. La stigmatisation des quartiers et des familles était un effet secondaire inattendu. Je ne suis pas d'accord avec le choix de se plier à des tendances néolibérales qui exigent des données probantes afin de prendre des décisions qui devraient, selon moi, se faire sur un processus de réflexion éthique (Moss, 2013), mais nous continuons d'en discuter et je sens que mon point de vue est écouté.

1.2 Les relations parent-intervenant pendant la transition vers la maternelle

Tout d'abord, l'institutionnalisation de l'engagement parental, un phénomène assez récent au Québec[6] (Deslandes, 1999 ; Pronovost et Legault, 2010), a mené à la « pédagogisation » des parents, un processus qui impose et légitime les comportements attendus par les institutions éducatives de la part d'un « bon parent d'élève ». Selon

[6] La participation parentale dans les écoles québécoises trouve ses origines dans le rapport Parent, mais ce n'est pas avant le milieu des années 90 que le rôle des parents est devenu essentiel dans la réussite éducative des enfants selon les programmes d'éducation (Deslandes, 1999 ; Pronovost et Legault, 2010).

cette théorie, cette institutionnalisation recommande certains comportements parentaux et priorise certaines activités et formes de relations avec les enfants qui sont perçues comme favorables à leur réussite éducative. Par exemple, il est attendu que les parents fassent la lecture quotidienne d'histoires aux enfants, offrent des outils pour dessiner et adoptent une attitude positive envers l'école (Humblet et Vandenbroeck, 2007 ; Mangez *et al.*, 2002 ; Popkewitz, 2003). En revanche, lorsque les parents ne se conforment pas à ces attentes, ils sont présentés dans le discours officiel comme ayant besoin de formation et d'aide afin de préparer leurs enfants à l'école et à la vie (Künstler et Bischoff, 2013 ; Popkewitz, 2003). Par conséquent, la transition vers la maternelle peut être vécue par les parents à faible revenu et moins scolarisés comme une étape de confrontation avec une culture dominante qui diffère de la leur (Mangez *et al.*, 2002).

1.2.1 Les relations parent-intervenant en milieux marginalisés

On rapporte parfois que, comparativement aux parents dont les conditions de vie sont plus favorables, les parents vivant en contexte de marginalisation seraient moins engagés en SGÉ (Bernhard, Lefebvre, Kilbride, Chud et Lange, 1998 ; Coutu, Lavigueur, Dubeau et Beaudoin, 2005 ; Proulx *et al.*, 2010 ; Tremblay et Bigras, 2008) et à l'école (Deslandes et Jacques, 2004 ; Hong, 2009 ; Mapp et Hong, 2010). Ainsi, Tremblay et Bigras (2008), ayant interviewé des éducatrices en contexte de marginalisation, ont identifié que les éducatrices rencontrent plusieurs défis en ce qui a trait à la collaboration et à la communication avec les parents, ainsi que des inquiétudes face aux relations parent-enfant. De plus, Deslandes et Jacques (2004) ont noté que les enseignantes de maternelle rapportent en début d'année scolaire avoir des échanges peu nombreux avec les mères moins scolarisées, mais que le nombre de ces communications augmente en cours d'année uniquement en raison des difficultés des enfants. Ces études suggèrent que les relations famille-école et famille-SGÉ sont

parfois perçues plus négativement par les professionnels lorsqu'il est question de ces familles dites défavorisées en comparaison aux autres familles qui ne présentent pas les mêmes caractéristiques.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont tenté d'expliquer le moindre engagement parental observé de la part des familles marginalisées lors de la transition à l'école. Celui-ci s'illustre notamment par des difficultés et limites liées au langage ou à la littératie, par un sentiment d'inconfort des parents face au personnel de l'école résultant d'expériences négatives en tant qu'élèves et par un manque d'habiletés du personnel scolaire à accueillir ces enfants et leurs familles (Epstein, 2001 ; Harry, 2008 ; Levine, Irizarry et Bunch, 2008).

1.2.2 L'importance des relations parent-intervenant pendant la transition vers la maternelle

Selon plusieurs auteurs, des relations de confiance, de respect mutuel, de collaboration et de pouvoir partagé entre tous les acteurs sont requises pour une transition réussie (Dockett, 2014 ; Dunlop, 2003 ; Hopps-Wallis, 2014 ; Miller, 2015 ; Perry, 2014 ; Petriwskyj, 2014). De plus, si les enseignantes se positionnent comme des expertes, et que les parents et les éducatrices sont perçues comme ayant besoin de conseils, un déséquilibre de pouvoir pourrait caractériser ces relations (Petriwskyj, 2014). Selon Petriwskyj (2014), afin de profiter des contributions de tous les acteurs (incluant celles des parents et des éducatrices), il faut les écouter et les inclure dans la prise de décisions concernant les transitions, surtout s'ils sont issus de milieux marginalisés.

Malgré l'importance reconnue des relations avec les familles pendant le processus de la transition à la maternelle et la place centrale occupée par les parents pendant cette

transition (Deslandes et Jacques, 2004 ; Doucet et Tudge, 2007 ; Entwisle et Alexander, 1998 ; Fabian et Dunlop, 2006 ; Miller, 2015 ; Ramey et Ramey, 2004 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000 ; Rous, Hallam, McCormick et Cox, 2010), peu de recherches se sont penchées sur les points de vue de tous les acteurs impliqués, et encore moins en milieux marginalisés (Fabian et Dunlop, 2006 ; Peters, 2010 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

1.2.3 La perspective des parents marginalisés sur la transition à l'école

Quelques publications portant spécifiquement sur la perspective des parents marginalisés lors de la transition à l'école ont été recensées (Barberis, 2008 ; Brooker, 2003 ; Dockett et Perry, 2005 ; Dockett *et al.*, 2011 ; Dockett *et al.*, 2006 ; Doucet, 2008 ; Grasshoff, 2013 ; Miller, 2015 ; Rothe, Urban et Werning, 2014; Van Laere, 2017). Selon ces études, les enjeux de pouvoir influenceraient la relation parent-enseignante. D'abord, les parents ne sentent pas que leurs forces ni celles de leurs enfants sont connues ni valorisées par les enseignantes (Dockett *et al.*, 2006). Ensuite, ils ont l'impression d'être perçus, selon certaines actions et certains commentaires des enseignantes, comme des personnes non informées sur le milieu éducatif et sur les meilleurs moyens d'aider leurs enfants. Ces parents perçoivent que les professionnels rencontrés ou côtoyés ne s'attendent pas à ce qu'ils développent les connaissances et les capacités pour prendre part aux décisions concernant leur enfant ou le milieu scolaire (Dockett *et al.*, 2011 ; Grasshoff, 2013). De plus, les inquiétudes des parents face à la transition semblent cohérentes avec les difficultés vécues par les enfants en maternelle, indiquant que les parents sont conscients et bien informés, mais peu entendus par les enseignantes (Miller, 2015). Ce dernier auteur suggère également qu'il est possible que les écoles ne soient pas assez « prêtes » pour accueillir les enfants issus de milieux marginalisés. Enfin, bien que les parents marginalisés soient très dévoués à

la réussite éducative de leurs enfants, certains rapportent ne pas aimer l'approche de l'école envers leurs enfants, ne pas s'y sentir confortables, et ainsi choisir volontairement de ne pas s'y impliquer et, en conséquence, de ne pas initier de contact et entretenir de relations avec l'école (Doucet, 2008). Par contre, en ce qui a trait au SGÉ, l'étude de Barbaris (2008), aux États-Unis, révèle que ces parents expriment y avoir vécu un sentiment de bien-être et rapportent également s'y être engagés, tandis que l'étude de Van Laere et ses collègues (2018), en Belgique, suggère que les parents adoptent un rôle subordonné aux praticiennes, et que malgré leur volonté de contribuer aux discussions sur l'éducation de leurs enfants, peu d'occasions existent pour communiquer avec le personnel. De surcroit, certains parents de cette étude essaient de jeter un coup d'œil à travers les fenêtres ou se cachent derrière des arbres, afin de pouvoir observer leurs enfants et savoir ce qui se passe au SGÉ.

1.2.4 Exposé critique des méthodologies dans le domaine relatif à la question

La plupart des recherches sur les relations parent-intervenant lors des transitions vers la maternelle utilisent des méthodologies quantitatives afin d'identifier des relations entre diverses variables. Par exemple, dans l'étude de Crosnoe et ses collègues (2012), les mères des enfants qui fréquentaient des SGÉ de qualité éducative élevée avaient un plus grand nombre de contacts avec l'école primaire. Également, Schulting et ses collègues (2005) ont démontré que le nombre de pratiques de transition mises en place au cours de l'automne avait une influence positive sur les résultats scolaires des enfants à la fin de l'année. Cependant, ces recherches ne permettent pas de saisir la complexité des facteurs issus de ces résultats, ni de tenir compte du point de vue des familles et des intervenants qui participent à ces relations.

Des études qualitatives qui mettent en lumière le point de vue de parents sont de plus en plus nombreuses (Barberis, 2008 ; Brooker, 2003 ; Dockett et Perry, 2005 ; Dockett

et al., 2011 ; Dockett *et al.*, 2006 ; Doucet, 2008 ; Grasshoff, 2013 ; Miller, 2015 ; Rothe, Urban et Werning, 2014). Un nombre restreint d'études ont comparé le point de vue des intervenants et des parents (Bernhard et coll., 1998; Dockett et Perry, 2004; Petrakos et Lehrer, 2001; Van Laere, 2017). Quoique ces recherches aient généré des résultats forts intéressants, elles n'ont utilisé pour la plupart, que des entretiens de groupe comme méthodologie. Par exemple, Bernhard et ses collègues (1998) rapportent que les éducatrices jugeaient les pratiques des parents comme inadéquates et que les parents interprétaient certains comportements des éducatrices comme racistes. À ce sujet, les groupes de parents dans l'étude de Petrakos et Lehrer (2011) ont rapporté un manque d'information sur la classe et sur le quotidien de leurs enfants, tandis que les enseignantes dans cette étude ont indiqué utiliser plusieurs moyens de communication. Malgré l'inclusion des points de vue multiples, ces études qualitatives, basées sur des entretiens de groupe, permettent d'identifier mais pas d'expliquer les divergences entre les points de vue des intervenants et ceux des familles.

Parmi toutes les études sur la transition vers la maternelle, deux études de cas ont été recensées (Mirkhil, 2010; Peters, 2000). Ces deux études démarrent avant que les enfants ne débutent l'école et qui intègre les points de vue des multiples acteurs autour de ces mêmes enfants. L'étude de Mirkhil (2010) est basée sur des entretiens avec des enfants, des éducatrices, des enseignantes et des parents de six enfants et s'est déroulée sur une période de deux mois. Dans l'étude multicas ethnographique de Peters (2000) dont la collecte de données a duré quatre ans, 23 enfants ont été observés en classe et des entretiens avec les enfants, les parents, les enseignantes et les éducatrices ont été réalisés.

Récit de la chercheuse

Quand mon enfant aîné est entré à la maternelle à l'école du quartier, on recevait des messages concernant les collations, les retards, l'implication parentale. Parent inquiète, qui voulait absolument que l'enseignante reconnaisse mon désir de soutenir mon enfant et être vue comme un « bon parent » par l'école, j'ai demandé des précisions de la part de l'enseignante. Elle m'a expliqué que ces messages étaient destinés aux « autres parents », pas aux parents comme moi qui s'intéressent à la vie scolaire de mes enfants. C'était clair pour moi que ces autres parents incluaient la famille québécoise avec huit enfants et des parents moins scolarisés, ainsi que des familles immigrantes. J'ai trouvé ça troublant.

J'ai passé les premières semaines de maternelle à pousser ma fille à se dépêcher le matin, afin qu'on arrive à l'heure. Je n'étais pas très inquiète face à la possibilité que mon enfant manque quelques minutes de classe, mais je voulais absolument démontrer à l'enseignante que j'étais un des parents qui soutiennent l'école. En fait, je me rappelais la façon dont j'avais jugé les parents quand j'étais enseignante, et au lieu de me questionner sur le système, je voulais me conformer aux attentes afin de bien paraître.

Par contre, ma fille prenait son temps. Chaque matin ça finissait que j'étais en colère et elle en larmes. À un certain moment, en marchant vers l'école avec un enfant qui sanglotait, je me suis rendu compte que ce n'était pas la vie de famille que je voulais, que j'avais envisagée quand j'étais enceinte. Ce n'était pas non plus ce que je souhaitais que ma fille vive pendant son enfance. J'ai pris la décision, à ce moment, à mi-chemin entre mon appartement et l'école, d'écouter mes enfants et de faire ce qui fait sens pour notre famille, même si cela va à l'encontre des souhaits de l'école.

Au fil des années, j'ai pris des décisions similaires par rapport aux devoirs (j'aidais mes enfants à les faire que s'ils étaient motivés et s'ils me le demandaient, je refusais de les forcer à faire leurs devoirs en larmes, surtout lorsque cela prenait des heures et remplaçait les activités où nous avions du plaisir ensemble).

On a fini par changer d'école, vers une école alternative où les parents ont le droit d'entrer dans la cour d'école et même de se promener dans les corridors et d'entrer dans les classes. J'ai l'impression qu'on me juge

parfois, mais pas souvent, parce que le fait de choisir une école alternative me positionne automatiquement comme un parent impliqué. Comme j'ai maintenant accès aux professeurs, je sais que plusieurs d'entre elles ont aussi des enfants, et qu'elles vivent les mêmes difficultés à maintenir un équilibre entre soutenir l'école (bien jouer son rôle de parent pédagogisé) et prendre soin des autres besoins (émotifs, physiques, sportifs, etc.) de leurs enfants.

1.3 Les pratiques de transition

Les attentes des écoles envers les parents sont souvent transmises à travers des pratiques de transition (Dockett, 2014), qui sont définies comme des activités centrées sur les enfants, les familles ou les enseignantes, mises en place par les institutions éducatives pour faciliter la transition à l'école (La Paro, Pianta et Cox, 2000).

Les recherches suggèrent que les pratiques de transition auraient des impacts positifs sur les résultats académiques des enfants (Entwisle et Alexander, 1998 ; Schulting *et al.*, 2005) et sur l'engagement des parents marginalisés à l'école (Schulting *et al.*, 2005). Par ailleurs, les enfants qui semblent bénéficier le plus des pratiques de transition sont ceux qui viennent des familles à faible revenu (Pianta et Kraft-Sayre, 2003 ; Schulting *et al.*, 2005).

De plus, alors que la littérature scientifique et les politiques éducatives reconnaissent que les meilleures pratiques de transition débutent avant que l'enfant ne commence la maternelle et qu'elles impliquent une collaboration entre le milieu de la petite enfance et le milieu scolaire, peu de recherches ont étudié ces pratiques selon la perspective des éducatrices en SGÉ (Fabian et Dunlop, 2006 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Les pratiques de transition qui visent une coordination de services entre le SGÉ et la maternelle sont identifiées dans un document récent publié par le MF comme étant bénéfiques pour tous les enfants et non uniquement ceux issus de familles vulnérables (Duval et Bouchard, 2013). Néanmoins, des études américaines rapportent que les pratiques de transition visant l'amélioration des relations parent-intervenant et le partage d'informations entre le SGÉ et l'école seraient sous-utilisées par les institutions (Early, Pianta, Taylor et Cox, 2001 ; Rous *et al.*, 2010). Plusieurs études démontrent en effet que malgré l'importance reconnue par les intervenants de collaborer avec les parents lors des pratiques de transition, cette collaboration semble ardue à mettre en pratique (Besnard et coll., 2014; Gill, Winters et Friedman, 2006 ; Petrakos et Lehrer, 2011 ; Ruel *et al.*, 2015 ; Wildenger et McIntyre, 2011).

Les recherches concernant le transfert d'informations sur les enfants entre le CPE et l'école rapportent des résultats contradictoires. Rous et ses collègues (2010) mentionnent que 74,1 % des 2 434 enseignantes de maternelle états-uniennes interrogées dans leur étude rapportent recevoir des rapports écrits des SGÉ, et la grande majorité (72,4 % des 2 434 enseignants) dit les avoir consultés. Selon les études de Ahtola et ses collègues (Finlande) et de Lo Casale-Crouch et ses collègues (États-Unis), la communication entre les éducatrices en SGÉ et les enseignantes de maternelle concernant les enfants entraînerait des évaluations plus positives de la compétence sociale, du comportement et des habiletés académiques de ces enfants de la part des enseignantes (Ahtola *et al.*, 2016 ; Ahtola *et al.*, 2011 ; Lo Casale-Crouch *et al.*, 2008). Ces résultats positifs sont plus marqués pour les enfants de familles à faible revenu et ceux dont les mères sont peu scolarisées (Lo Casale-Crouch *et al.*, 2008). En revanche, les enseignantes écossaises participant à l'étude de Cassidy (2005) n'ont pas jugé que les rapports écrits sur les enfants leur étaient utiles, et préféraient échanger verbalement avec les éducatrices de CPE afin de soutenir les transitions des enfants. Ces enseignantes n'ont pas utilisé les informations reçues afin de planifier, mais recouraient

aux documents uniquement en cas d'inquiétudes concernant le progrès de certains enfants.

En ce qui a trait à la réaction des parents au partage d'information entre le CPE et l'école, deux études portant sur le transfert des portfolios entre le SGÉ et l'école, en Nouvelle-Zélande, montrent que les parents sont satisfaits que l'enseignante de maternelle ait accès aux informations sur les habiletés et les expériences d'apprentissage de leurs enfants précédant leur entrée scolaire (Jones, 2006 ; Peters, Hartley, Rogers, Smith et Carr, 2009). Une étude allemande a révélé que les parents qui ont transmis les portfolios de leurs enfants du SGÉ à l'école au moment de l'entrée à l'école étaient satisfaits de leur décision, mais ne savaient pas si l'enseignante avait utilisé l'information. Cette étude a aussi dévoilé que certains parents n'ont pas transmis ces documents parce qu'ils ne percevaient pas d'intérêt de la part de l'école ou parce qu'ils ne voulaient pas biaiser l'attitude de l'enseignante envers leur enfant (Backhaus, Bogatz et Hanke, 2013). Cette dernière inquiétude rejoint les résultats de plusieurs études menées dans les écoles primaires qui soulignent l'influence des attentes des enseignantes sur la réussite des élèves (Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Rubie-Davies, Hattie et Hamilton, 2006 ; Workman, 2012). Dans ce contexte, certains écrits professionnels suggèrent aux enseignants de ne pas consulter les évaluations antérieures afin d'éviter de biaiser leur propre évaluation (Good et Brophy, 2008). D'autres chercheurs suggèrent par contre que ces enseignantes, qui refusent de prendre connaissance de ces documents en disant qu'elles veulent se former leur propre opinion des enfants, dévaloriseraient les connaissances des éducatrices et maintiendraient un déséquilibre de pouvoir entre le milieu de la petite enfance et le milieu scolaire (Moss, 2012 ; Perry, 2014). Ces résultats soulèvent la question du potentiel positif ou négatif lié au partage d'information sur les enfants entre les SGÉ et l'école primaire, ainsi que les représentations des enseignantes au sujet des éducatrices de la petite enfance.

Malgré ces résultats positifs liés aux pratiques de transition, d'autres auteurs suggèrent plutôt de demeurer vigilant face à la tendance à évaluer les enfants lors de ces pratiques. Ces dernières pouvant mener à des effets inattendus et non désirés dont créer et maintenir des attentes normatives face aux habilités des enfants ainsi que de mettre l'accent sur leurs lacunes et déficits plutôt que sur leurs forces et compétences, risquant au final de stigmatiser certains groupes (Dockett, 2014 ; Petriwskyj, 2014). Selon Dockett (2014), un sentiment d'appartenance à l'école et des relations respectueuses seraient à prioriser dans des programmes ou des pratiques de transition. Petriwskyj (2014), pour sa part, suggère que ces pratiques devraient être conçues avec, et non pour, les enfants et leurs familles. Elles devraient viser des changements structuraux et favoriser des processus qui soutiendraient des enfants provenant de divers milieux, au lieu de mettre l'accent sur la maturité scolaire des enfants. Cette auteure conseille également la mise en place de partenariats entre les éducatrices en SGÉ et les enseignantes, et le partage d'information sur les enfants pour faciliter leur transition.

Au Québec, plusieurs programmes et outils ont été développés et mis en place afin de soutenir la transition vers la maternelle. Par exemple, le MELS et les ministères de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et de la Famille (MF) ont publié conjointement un *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, qui s'adresse aux intervenants en SGÉ et en milieu scolaire (MELS, 2010). Le MELS a recensé les pratiques de transition utilisées dans 12 commissions scolaires issues de 4 régions du Québec, afin d'évaluer la qualité de l'implantation de ce guide. Cette évaluation a révélé une augmentation des pratiques de transition suite à une démarche de formation à l'utilisation du guide et les moyens de communication utilisés pour rejoindre les familles. Parmi les recommandations élaborées, certaines visent le développement des relations de confiance entre les familles et l'école, notamment : inclure les parents dans la planification des pratiques qui ont pour objectif de développer une relation école-famille de confiance ; mettre à profit les relations déjà développées avec les éducatrices

en SGÉ pour appuyer le développement des relations avec l'enseignante ; ainsi que poursuivre et enrichir les communications personnalisées entre les parents et l'école (Ruel *et al.*, 2015).

Suite à l'enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais, une table de concertation — qui regroupe le MELS, le MFA, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, les commissions scolaires, le Regroupement des centres de la petite enfance de l'île de Montréal et plusieurs organismes communautaires autour des enjeux pour soutenir la préparation des enfants « vulnérables » à l'entrée à l'école — a été mise sur pied (Bilodeau *et al.*, 2011 ; Horizon 0-5, 2009). De surcroît, plusieurs outils ont été développés au Québec afin de partager l'information entre le SGÉ et l'école : 1) *La passerelle* du Comité pour l'intégration des enfants handicapés dans les SGÉ de la Montérégie ; 2) *La carte routière vers le préscolaire* du Pavillon du Parc et l'Université du Québec en Outaouais ; 3) *De la petite enfance vers le préscolaire – une transition* de la Table de concertation pour les enfants ayant des besoins particuliers en Mauricie-Centre-du-Québec ; 4) l'outil *Mon portrait* de Magog, qui a été élaboré pour arrimer avec l'IMDPE ; et 5) le *Passage à l'école* de la Table de concertation en petite enfance de Ville-Émard / Côte-Saint-Paul en collaboration avec le centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance (CASIOPE) (Besnard, Cotnoir, Letarte et Lemelin, 2014 ; Horizon 0-5, 2014 ; MELS, 2010). À notre connaissance, seuls les deux derniers outils visent tous les enfants, et non seulement les enfants à besoins particuliers. Une étude récente concernant l'implantation de l'outil *Mon portrait* a identifié que même si les parents participent à des rencontres où les éducatrices leur expliquent l'outil de leur enfant, ils ne participent pas à l'évaluation de leur enfant ni à la communication entre le SGÉ et l'école concernant leur enfant (Besnard *et al.*, 2014). Enfin, Horizon 0-5 (2014) a effectué une recension des groupes de concertation autour de la transition vers la maternelle sur l'île de Montréal. Leur étude a identifié 19 groupes de concertation impliquant au moins deux acteurs (écoles,

SGÉ, CLSC, organismes communautaires, etc.) dans un même quartier. Parmi ces 19 groupes de concertation, 16 utilisaient un outil de transition, 7 utilisaient l'outil *Passage à l'école,* tandis que 9 ont créé leur propre outil. L'un des groupes de concertation réfléchissait alors au meilleur choix d'outil, alors que deux autres avaient choisi de ne pas utiliser d'outil, en évoquant « la crainte qu'il soit mal perçu et ne réussisse pas à transmettre les forces de l'enfant » (Horizon 0-5, 2014, p. 9). Plus récemment, la Commission sur l'éducation à la petite enfance, initiée par l'Association québécoise des centres de la petite enfance, a effectué une consultation auprès des acteurs et des experts dans le domaine, à l'échelle du Québec, afin de dresser un bilan de l'éducation à la petite enfance 20 ans après l'adoption de la politique familiale. Dans leur rapport (Institut du Nouveau Monde, 2017), on retrouve la recommandation de standardiser un outil de transition à l'échelle du Québec afin d'encourager des échanges entre les milieux de la petite enfance et l'école, et d'assurer une continuité entre les deux milieux (Institut du Nouveau Monde, 2017). Par la suite, le ministre Proulx, titulaire à la fois du MF et du MEESR, a annoncé un investissement (de 10 millions de dollars) pour faciliter la transition à l'école. Ce financement sera destiné à des pratiques de transition incluant :

> [...] la préparation d'un document d'information sur l'enfant à l'intention de l'école ; l'organisation de sorties pour que les enfants puissent se familiariser avec leur future école ; la mise en place de nouvelles activités pour susciter leur intérêt pour les mots, les phrases et les livres ; ainsi que la préparation de documents destinés aux parents concernant la transition vers l'école. (MF, 2017c)

L'outil et la démarche *Passage à l'école* (CASIOPE, 2016) m'apparaissait comme un prétexte intéressant afin d'approfondir les relations parent-intervenant pendant la transition à l'école des enfants issus de familles marginalisées, car cet outil est le plus utilisé dans la majorité des quartiers où les enfants sont identifiés comme étant

« vulnérables » à Montréal (ASSSM-DSP, 2008 ; Horizon 0-5, 2014; Simard *et al.*, 2013) et vise tous les enfants (MELS, 2010).

1.3.1 La démarche *Passage à l'école*

Passage à l'école est une démarche de mobilisation communautaire qui regroupe des éducatrices de CPE, des responsables de services de garde en milieu familial et des enseignantes de maternelle d'un même quartier, autour d'un outil d'observation de l'enfant, afin de planifier, d'organiser et de soutenir la transition scolaire des enfants. L'outil développé en 2005, était implanté au moment de la collecte de données dans 11 quartiers de la région métropolitaine (L. Giuliani, communication personnelle, 2 avril 2012), dont 3 des 6 quartiers identifiés comme vulnérables selon l'enquête sur la maturité scolaire de l'ASSSM-DSP (2008). La démarche *Passage à l'école* vise, à travers deux demi-journées de formation offertes aux acteurs des SGÉ et du milieu scolaire, à favoriser l'échange entre eux afin de soutenir un passage harmonieux du SGÉ vers le milieu scolaire pour l'enfant et sa famille. Lors de cette formation, il est question de compléter l'outil par l'éducatrice en collaboration avec le parent au cours des derniers mois de fréquentation du SGÉ, de la transmision de l'outil par le parent à l'école, et de l'organisation d'une rencontre individuelle entre l'enseignante et le parent afin de discuter des informations consignées dans l'outil. L'outil implique un protocole d'observation de l'enfant dans son milieu de garde plutôt qu'une évaluation de sa maturité scolaire. Il comprend six sections divisées par sphères de développement : socio-affectif et moral, moteur, créatif, cognitif (logico-mathématique), cognitif (autocontrôle et attention-concentration) et langagier. Des informations sur l'enfant qui a reçu du soutien ou a été suivi par une instance de la santé ou des services sociaux y sont aussi consignées (CASIOPE, 2016).

Des données provenant des divers quartiers impliqués dans cette démarche démontrent, une augmentation du nombre d'outils complétés en SGÉ et transmis aux écoles au fil des années dans chacun de ces quartiers concernés. Par exemple, dans Ville-Émard / Côte-Saint-Paul, pendant la première année d'implantation, 30 % des outils étaient transmis par les parents aux écoles, tandis qu'après 5 ans d'implantation, ce taux atteind 85 % (L. Giuliani, communication personnelle, 6 février 2012). Cependant, aucune recherche n'a exploré comment cette démarche est vécue par les parents et les intervenants malgré l'importance reconnue d'étudier la transition à l'école à travers les divers points de vue des acteurs qui gravitent autour de l'enfant (Fabian et Dunlop, 2006 ; Peters, 2010).

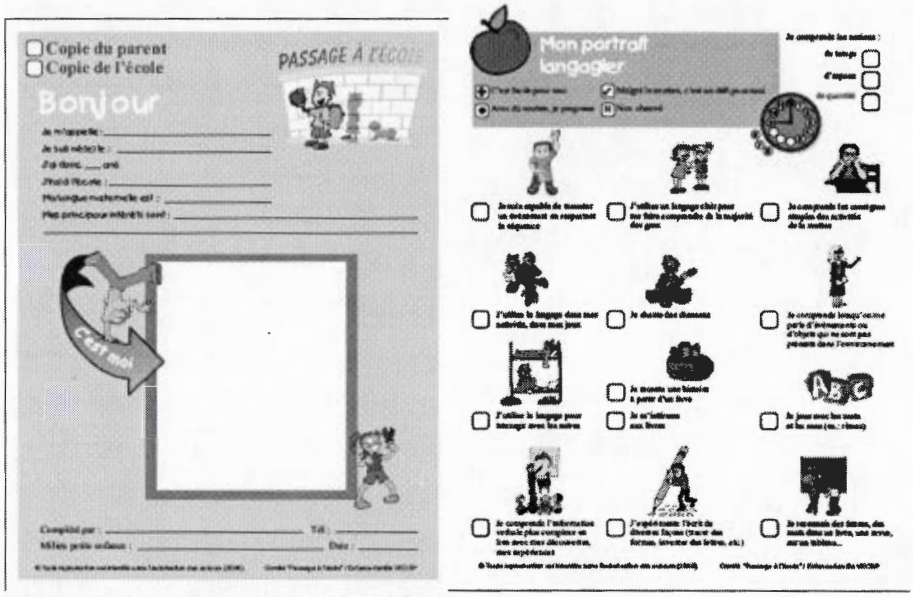


Figure 1.3 L'outil *Passage à l'école*

1.4 Les questions de recherche

En somme, la transition à l'école des enfants issus de milieux marginalisés et les relations parent-intervenant qui la caractérisent sont des préoccupations actuelles à

Montréal, au Québec et à travers le monde (MELS, 2010 ; OCDE, 2007). Or, bien que les causes des difficultés rencontrées par les enfants issus de milieux marginalisés lors de cette transition ne soient pas claires (Peters, 2010), les études qui adoptent un point de vue critique sur le sujet évoquent surtout des discours stigmatisants pour certains groupes de parents (Popkewitz, 2003) ainsi que des divergences de valeurs entre les parents et les intervenants (Barberis, 2008 ; Doucet, 2008 ; Mangez *et al.*, 2002). Toutefois, peu de recherches sur la transition scolaire des enfants marginalisés prennent en compte le point de vue des parents et des éducatrices (Fabian et Dunlop, 2006) ou les points de vue multiples autour des mêmes enfants (Mirkhil, 2010 ; Peters, 2010). De surcroît, bien que l'année précédant l'entrée à l'école soit reconnue comme déterminante pour une transition réussie, peu d'écrits abordent cette période précise (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000 ; Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke et Higgins, 2001). À notre connaissance, aucune étude portant sur les familles marginalisées n'a fait le choix de suivre le parent, l'éducatrice et l'enseignante à travers ce processus de transition à la maternelle avant et au début de l'entrée à l'école. Une telle étude qualitative pourrait permettre de mieux comprendre certains facteurs qui influencent ce processus de transition à l'école des enfants marginalisés (Peters, 2010). En tant que démarche impliquant tous les acteurs, mise en place avant la maternelle et impliquant un outil d'évaluation de l'enfant, *Passage à l'école* apparaît comme un prétexte idéal pour explorer les relations parent-intervenant au sujet de la transition à l'école des enfants issus de familles marginalisées.

Une étude multicas narrative et longitudinale, centrée sur le point de vue des acteurs autour de l'enfant (parents, personnel du SGÉ et de l'école) dans un milieu marginalisé de Montréal et impliqués dans la démarche *Passage à l'école*, produira de nouvelles connaissances sur la transition à l'école, notamment en répondant à une première question de recherche :

1. Comment les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle relatent-elles leurs expériences au sujet de leurs relations pendant la transition vers la maternelle ?

De surcroît, une compréhension de l'impact des politiques et des discours sur les récits racontés par ces acteurs, spécifiquement en ce qui a trait à la déficience des quartiers marginalisés, à la maturité scolaire des enfants, et l'imposition des rôles parentaux face aux institutions éducatives, éclairera notre compréhension du sujet. Ainsi, la deuxième question de recherche est :

2. Comment se positionnent les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle au sujet des métarécits de la déficience, de la maturité scolaire et de la pédagogisation ?

Ces concepts de métarécits, de déficience, de pédagogisation et de maturité scolaire seront définis dans le cadre du prochain chapitre portant sur le cadre théorique et conceptuel de cette thèse.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Ce chapitre présente la perspective théorique avec laquelle sera abordée l'étude des relations entre les parents et les éducatrices ainsi qu'entre les parents et les enseignantes lors de la transition vers la maternelle en milieux marginalisés sera abordée. La première section de ce chapitre est consacrée à l'introduction du mouvement reconceptualiste en éducation à la petite enfance, suivie par des éléments de la théorie postcoloniale et d'une perspective postmoderne du paradigme narratif afin de poser les fondements épistémologiques et ontologiques de l'étude. Ensuite, la deuxième section exposera les concepts-clés de l'étude : 1) la marginalisation ; 2) les relations parent-éducatrice et parent-enseignante ; et 3) la maturité scolaire et les transitions vers la maternelle. Ce chapitre se terminera avec l'énoncé des objectifs de la recherche.

2.1 Les assises théoriques de l'étude

2.1.1 Le mouvement reconceptualiste en éducation à la petite enfance

Au cours des trois dernières décennies, des chercheurs et des théoriciens ont employé des approches critiques, postmodernes, poststructuralistes, postcoloniales, féministes et posthumanistes afin de comprendre et discuter des inégalités sociales et des injustices dans le cadre de l'éducation à la petite enfance. Ces échanges visaient à remettre en cause certains aspects de la pensée dominante ainsi qu'à modifier des relations de pouvoir inéquitables (ex., Brougère et Vandenbroeck, 2007 ; Canella, 1997 ; Dahlberg

et al., 2007 ; Lenz Taguchi, 2010 ; MacNaughton, 2005 ; Yelland, 2005) et s'inscrivent dans le paradigme épistémologique critique (Giroux, 1985; Kincheloe, 2008; Popkewitz, 1990; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Ce mouvement reconceptualiste tente de politiser ce champ d'études et de remettre en question les récits dominants qui sont tenus pour acquis, en poursuivant des objectifs d'émancipation et de justice sociale pour tous (enfants, familles, intervenants) (Canella et Viruru, 2004 ; Dahlberg *et al.*, 2007 ; Diaz-Soto, 2000 ; Heydon et Iannacci, 2009 ; Kaomea, 2003 ; MacNaughton, 2005). Si le mouvement reconceptualiste s'inspire d'un grand éventail de paradigmes épistémologiques et ontologiques, ce projet doctoral repose plus précisément sur la théorie postcoloniale et adopte un cadre narratif postmoderne, afin de justifier la pertinence de recueillir des récits d'expérience de points de vue multiples qui seront utiles afin de produire de nouvelles connaissances au sujet des relations parent-intervenant en milieux marginalisés lors de la transition vers la maternelle.

2.1.2 La théorie postcoloniale

Afin de remettre en cause le projet colonial et la subordination des connaissances « non-occidentales », les relations symboliques de pouvoir sous-jacentes aux regards posés sur les « autres » et la détermination de l'identité des peuples colonisés par les peuples colonisateurs, des théoriciens en études culturelles ont élaboré une théorie postcoloniale (Fanon, 1963 ; Memmi, 1967 ; Said, 1978 ; Spivak, 1990). Par la suite, cette théorie a été adoptée par une multitude de champs disciplinaires, tels que les études littéraires, les soins infirmiers et les sciences de l'éducation (Moura, 2007 ; Quayson, 2000 ; Racine, 2011 ; Théroux-Séguin, 2007). Quayson (2000) affirme que le postcolonialisme est une approche qui aborde les inégalités sociales dans un monde marqué par des forces néocoloniales comme le néolibéralisme, la globalisation et le transnationalisme. Cette approche dépasserait l'analyse des suites de la colonisation et

contesterait l'hégémonie des sciences occidentales. Elle est employée pour décoloniser les connaissances « non-occidentales » dominées ou dévalorisées, mais mène aussi à l'adoption de pratiques qui permettent de résister aux politiques oppressives. Ainsi, la théorie postcoloniale permet aux connaissances des populations colonisées, ayant été niées, d'être entendues et valorisées. Selon Racine (2011), les approches postcoloniales rendent possible la déconstruction des facteurs culturels, historiques, sociaux et économiques qui se conjuguent pour former des contextes oppressifs. Théroux-Séguin (2007) renchérit en expliquant que la théorie postcoloniale conduit à saisir des situations complexes en évitant de tomber dans une dialogique binaire et à concevoir les individus comme ayant des identités multiples et instables[7]. Pour y arriver, le chercheur se doit de donner le droit de parole à des personnes marginalisées et de s'assurer d'éviter de parler en leur nom ou de dévaloriser le contenu ou la forme de leur discours (hooks, 1990; Racine, 2011; Théroux-Séguin, 2007).

Certains chercheurs ont fait appel à la théorie postcoloniale afin de mettre en lumière des injustices dans le domaine de l'éducation à la petite enfance (Canella et Soto, 2010 ; Canella et Viruru, 2004 ; Kaomea, 2003 ; Viruru, 2005). Ces écrits abordent autant des analyses de discours, qui positionnent les enfants provenant de communautés culturelles comme déficients (Kaomea, 2003 ; Ritchie et Rau, 2010 ; Rivas, Sobrino et Peralta, 2010), que des modèles théoriques, qui présentent l'enfance à travers un prisme postcolonial en relation avec l'âge adulte (Canella et Viruru, 2004 ; Pacini-Ketchabaw et Viruru, 2010 ; Viruru, 2005). Ces travaux permettent de dégager des dispositifs qui dévalorisent les connaissances et les expériences d'un groupe en créant une norme

[7] Les philosophies poststructuralistes, postmodernes et postcolonialistes tendent à questionner l'idée que les « sujets » ont des identités fixes et sont des êtres rationnels qui sont capables de se connaître. Plusieurs poststructuralistes décentrent le sujet, en expliquant qu'il est préférable d'interroger les discours qui circulent dans une société plutôt que les individus qui ne se connaissent pas. Par contre, les postcolonialistes et les postmodernistes ont plus tendance à voir les sujets comme des agents qui sont capables de décoder et de recoder leur identité à l'intérieur d'une culture particulière et de créer de nouveaux discours (Phillips et Jørgensen, 2002 ; St. Pierre, 2000).

universelle qui représente une culture (ou sous-culture) en particulier (bourgeois, blanc, masculin, hétérosexuel, adulte). En imposant cette norme, les expériences et les connaissances de ceux qui se situent en dehors de la norme sont positionnées comme « déviantes » et « illégitimes ». Canella et Viruru (2004) abordent les moyens mis en place par des sociétés de colonisation contemporaines qui inscrivent et réinscrivent leur supériorité par des orientations hégémoniques épistémologiques, des langues dominantes et des ensembles de règles pour l'organisation et la production de connaissances, ce qui donne du pouvoir à des groupes dominants au détriment d'autres.

Ces auteurs exposent un nombre de « technologies[8] » qui sont utilisées afin d'empêcher les personnes marginalisées de s'exprimer et de discréditer leurs points de vue, dont la technologie d'invisibilité/silence, la représentation cooptant les identités et la technologie de simplification (Canella et Viruru, 2004). La technologie d'invisibilité/silence renvoie à la normalisation de certaines façons d'être et de certaines formes de connaissance qui en exclut certaines ou en dévalorise d'autres. Par exemple, l'expression d'émotions par des adultes dans un contexte de relations famille-école est comprise comme une perte de contrôle et non comme une façon légitime d'exprimer son point de vue. La technologie de représentation cooptant les identités renvoie à l'inclusion des groupes marginalisés dans un processus de représentation démocratique. Par exemple, l'inclusion de parents sur le conseil d'administration (CA) d'un CPE pourrait permettre aux gestionnaires de ne pas recueillir le point de vue individuel des parents, parce que ces derniers sont représentés sur le CA par d'autres parents. Finalement, la technologie de simplification renvoie à la création de classifications larges qui négligent la diversité à l'intérieur des groupes. Par exemple, en regroupant les familles à faible revenu, monoparentales et immigrantes sous le terme « défavorisées », les différences importantes sur le plan de la diversité entre ces trois

[8] Le mot « technologie » employé ici par Canella et Viruru (2004) renvoie au concept de Michel Foucault et implique des méthodes et des procédures pour gouverner les êtres humains (Behrent, 2013).

groupes, ainsi que les différences à l'intérieur de chacun des groupes, et l'expérience des personnes faisant partie de plusieurs de ces groupes, sont atténuées. La théorie postcoloniale conçoit, quant à elle, la personne comme ayant une capacité d'action et de prise de décision, capable de forger des voies de résistance, et non seulement comme une victime d'injustices (Canella et Viruru, 2004 ; Théroux-Séguin, 2007).

Certaines chercheuses opérationnalisent cette théorie en privilégiant des méthodes narratives afin de freiner ou d'atténuer les perceptions dominantes (souvent colonialistes) permettant d'exposer des processus d'oppression et ainsi faire émerger les récits du point de vue de peuples marginalisés (Kaomea, 2003 ; Ritchie et Rau, 2010). En s'inspirant de leurs propositions, la prochaine section présente un cadre narratif postmoderne. En plus d'être cohérent avec les postulats de la théorie postcoloniale, ce cadre permet de prendre un certain recul afin d'interroger les discours et les dispositifs qui influencent les relations parent-intervenant en milieux marginalisés. Il permet aussi de porter une attention particulière aux moyens mis en place par les acteurs qui résistent à la colonisation des connaissances et de l'expertise concernant la transition vers la maternelle ou à ceux qui en sont complices. Ce choix permet d'interroger, de semer le doute et d'imaginer des alternatives aux discours et aux métarécits qui normalisent les attentes envers les enfants, les parentss et les intervenantes, et desquels nous sommes souvent peu conscients. Qui plus est, ce choix vise également à comprendre les intentions derrière les actions des parents et des intervenantes au cours du processus de la transition vers la maternelle.

2.1.3 Le cadre narratif postmoderne

La recherche narrative postule que les êtres humains comprennent et donnent sens à leur vie et à leurs expériences sous forme de récits (Bruner, 1991), que la réalité est une

construction sociale fluide à multiples facettes enracinée dans un contexte spécifique (Spector-Mersel, 2010) et considère les récits comme des modes de résistance aux structures de pouvoir existantes (Squire, Andrews et Tamboukou, 2008). La recherche narrative est un moyen de « donner une voix » aux groupes marginalisés et son objectif ultime est le changement personnel pour le narrateur et ceux qui partagent sa position sociale ou culturelle. Enfin, cette méthode de recherche est aussi une réorganisation des processus d'injustice sociale qui remet en cause les métarécits acceptés, particulièrement ceux issus des acteurs en position de pouvoir. Autrement dit, l'exposé des récits de groupes marginalisés permet aux tenants des positions de pouvoir de remettre en cause ce qu'ils tiennent pour acquis (Creswell, 2005 ; Lawrence-Lightfoot et Davis, 1997 ; Spector-Mersel, 2010 ; Webster et Mertova, 2007).

Cette posture particulière de recherche emprunte des techniques aux études littéraires pour analyser les récits (Connelly et Clandinin, 1990 ; Watson, 2007) puisque le chercheur tente de comprendre pourquoi et comment le récit est construit, ce qu'il réalise, ainsi que l'influence de l'auditoire sur le contentu du récit (Wells, 2011). Cette forme de recherche a été développée afin de conserver la complexité des récits individuels, ainsi que de remettre en question le contexte de la production et la performance des récits, l'influence du chercheur et les conditions dans lesquels le récit est produit, de même que l'influence du contexte sociohistorique sur le contenu et la forme du récit. Par conséquent, la recherche narrative permet également d'effectuer des analyses sur les plans micro et macro, de tenir compte du pouvoir d'agir des individus, ainsi que de leur subjectivité et de leur contexte socioculturel. En somme, cette approche rejoint plusieurs aspects de la théorie postcoloniale en concevant les récits d'expériences comme étant des connaissances légitimes qui mèneront à la création de nouveaux savoirs scientifiques et en exposant le point de vue des personnes marginalisées. Afin de bien comprendre l'apport de ce cadre au projet de recherche, trois définitions seront exposées. D'abord, les principes qui sous-tendent les récits

d'expériences seront définis. Ils seront suivis par les définitions du métarécit et du contrerécit.

2.1.3.1 Les récits d'expériences

Bien qu'il existe plusieurs formes de recherche narrative, ce projet vise le recueil des récits d'expériences portant sur des aspects particuliers de la vie des personnes. Ces récits permettront de comprendre le sens que les participants de l'étude donnent à leurs expériences personnelles en relation avec des discours culturels et historiques. Ils permettront aussi à identifier comment ces narrateurs utilisent ces discours, y résistent ou les transforment, pendant qu'ils relatent leurs expériences (Chase, 2005).

Cette approche de recherche reconnaît que les récits ne sont pas le reflet d'un évènement vécu, mais bien une façon pour le narrateur de construire et maintenir son identité (Squire *et al.*, 2008). Les récits sont compris comme étant construits sous une forme dialogique et illustrent un code social, plutôt que l'expression d'une vérité (Bakhtin, 1981). Les récits sont définis comme une forme de langage séquentielle et signifiante pour le narrateur, qui peuvent être évoqués au temps passé, présent ou futur, voire en puisant dans l'imaginaire (Riessman, 2007 ; Squire, 2008 ; Squire et coll., 2008 ; Tamboukou, 2008). Comme ils sont des occasions de re-présenter et re-constituer une expérience et qu'ils sont influencés par l'auditeur et la situation sociale et historique, les récits se modifient dans le temps.

Tout comme la théorie postcoloniale, la recherche narrative postmoderne vise une compréhension d'un sujet pluriel (Lahire, 1998) et non unifié, avec diverses identités et contradictions, plutôt qu'un sujet-agent singulier et unifié qui présentera une identité cohérente à travers ses récits (Squire *et al.*, 2008). Toutefois, Hollway et Jefferson

(2008) suggèrent que le sujet qui construit son récit se défend psychologiquement et serait incapable de décrire ses expériences comme il les a vécues, parce que la mémoire filtre les émotions. En particulier, les expériences qui causent de l'anxiété tendraient à être oubliées ou modifiées. Ces auteurs proposent que les défenses contre l'anxiété « auraient un effet sur les sens disponibles dans un contexte particulier et sur la façon dont les expériences sont communiquées à l'auditeur » (p. 299). Hollway et Jefferson (2008) suggèrent que l'approche narrative, qui consiste à solliciter des récits, permettrait aux chercheurs d'avoir accès aux préoccupations, aux manques de cohérence et aux incertitudes des participants plus naturellement que le format traditionnel d'un entretien de recherche composé de questions et réponses. Par exemple, ces chercheurs ont réalisé une étude sur la peur du crime et ils ont fait deux observations intéressantes en analysant les réponses des participants aux entretiens préliminaires. D'abord, lorsqu'ils demandaient aux participants d'expliquer et d'intellectualiser leurs expériences, ceux-ci essayaient de donner les réponses attendues par le chercheur. À l'inverse, lorsqu'ils demandaient aux participants de relater un récit concret, ils avaient plus facilement accès à leurs inquiétudes fondamentales.

2.1.3.2 Les métarécits

Comme décrit ci-haut, l'un des objectifs de la recherche narrative postmoderne est de comprendre les récits individuels en relation avec des discours culturels ou historiques. Pour ce faire, il importe d'identifier et de comprendre les métarécits auxquels le narrateur fait allusion en racontant son expérience. Le concept des métarécits renvoie au travail de Jean-François Lyotard sur les savoirs dans les sociétés postmodernes (Lyotard, 1979). Ce philosophe définit le métarécit comme « un discours de légitimation des règles du jeu et des institutions qui régissent le lien social » (p. 7),

c'est-à-dire une tentative de raconter l'histoire d'une façon unifiée et complète. Selon Lyotard (1979), les métarécits, qu'il appelle aussi des grands Récits, faisaient partie de la période moderne. Il définit alors la période postmoderne comme une période de crise où les métarécits ne sont plus stables ni acceptés unanimement. Par exemple, les idées selon lesquelles l'humanité a des caractéristiques universelles, que la société est en progrès continuel et que la science nous amène vers une vérité singulière représentent toutes des métarécits qui sont remis en question par l'approche postmoderne.

Plus récemment, divers auteurs dans le champ de la recherche narrative emploient des variantes de ce terme[9] pour traiter des croyances acceptées à grande échelle par rapport à un phénomène en particulier, notamment au sujet de ce qu'est la vie humaine et sur son déroulement idéal. Ces métarécits ne sont pas universels, mais spécifiques à des sociétés (ou cultures) et à des périodes historiques. Ces croyances sont souvent peu reconnues consciemment ou explicitement, mais elles sont trop importantes dans la façon de comprendre le monde et les interactions sociales pour les ignorer (May, 2004 ; Zilber, Tuval-Mashiach et Lieblich, 2008). En effet, ces croyances normalisent et naturalisent des séquences d'évènements et des actions considérées comme des routines, et réduisent l'éventail d'actions possibles disponibles (Bamberg, 2004). Ces métarécits seraient constitués de plusieurs attentes culturelles générales entremêlées pour former un système de sens culturel large (Bamberg, 2004 ; Zilber *et al.*, 2008). De surcroît, Bamberg (2004) ainsi que Zilber et ses collègues (2008) proposent qu'il soit possible de repérer les métarécits en identifiant des intrigues, des rôles joués par des personnages, des histoires morales, des scènes, des discours et des idéologies qui se répètent à travers plusieurs récits. Par exemple, un parent ou une éducatrice pourrait se

[9] Récits culturels dominants (Andrews, 2004 ; Austin et Carpenter, 2008 ; Birmingham, 2011) ; *master narratives* (Tannen, 2008) ; grands récits (Geogakopoulou, 2006 ; Phoenix, 2008).

positionner comme un héros, ou comme une victime, en relatant le récit d'un conflit vécu.

2.1.3.3 Les contrerécits

Le terme « contrerécit » est employé en référence aux moyens utilisés par les narrateurs pour exprimer en quoi leurs expériences s'écartent d'un métarécit (Austin et Carpenter, 2008 ; Bamberg, 2004 ; Birmingham, 2011). Par exemple, l'expérience de la maternité avec des enfants à besoins particuliers (Austin et Carpenter, 2008 ; Birmingham, 2011), l'expérience du mariage sans avoir d'enfants en Inde (Riessman, 2007), et l'expérience des femmes célibataires face à l'attente de se retrouver en couple (Tannen, 2008) sont les sujets de quelques recherches antérieures qui visaient l'identification et la compréhension de contrerécits. L'emploi des contrerécits permettrait aux narrateurs d'exprimer leurs critiques par rapport aux attentes inhérentes à un métarécit particulier, d'élaborer une identité alternative, ainsi que d'exprimer leur résistance à une attente culturelle générale qui leur est imposée ou aux actions et discours qu'ils perçoivent comme des injustices (Bamberg, 2004). Étant donné la nature envahissante des métarécits, les contrerécits ne peuvent que transformer ou reformuler certains aspects d'un métarécit. Si les narrateurs ne laissaient pas la plus grande part du métarécit intact, les récits racontés ne seraient ni compréhensibles ni crédibles, parce que l'auditeur n'aurait pas assez de repères pour le comprendre et l'accepter (Bamberg, 2004).

Afin de repérer les contrerécits à l'intérieur d'un récit individuel d'expériences, Bamberg (2004) suggère de porter une attention particulière aux moyens utilisés par le narrateur pour réfuter ou modifier un métarécit. Le narrateur peut, par exemple, utiliser des stratégies, comme l'emploi de « contre-personnages », qui ne sont pas conformes aux attentes sociétales, ou l'utilisation d'expériences personnelles comme preuve à

l'encontre d'un métarécit (Bamberg, 2004). Selon cet auteur, la recherche narrative permet d'identifier ces contrerécits en raison de leur nature inconsciente.

Avant d'annoncer les objectifs de recherche, il importe de situer l'étude des relations entre les parents et les éducatrices, ainsi qu'entre les parents et les enseignantes, lors de la transition vers la maternelle en milieux marginalisés, à l'intérieur de ce cadre théorique. Pour ce faire, les principaux concepts de l'étude sont définis dans la prochaine section.

2.2 Les concepts

Cette section présentera l'analyse conceptuelle et les définitions retenues de trois concepts-clés de cette thèse : la marginalisation, les relations avec les parents et la transition vers la maternelle, à travers les prismes théoriques postcolonial et postmoderne.

2.2.1 La marginalisation

Le premier métarécit que ce projet s'efforce d'exposer concerne la nature déficiente des familles vivant en contexte de pauvreté socioéconomique quant à leur capacité de préparer leurs enfants pour l'école et de soutenir leur parcours scolaire. Les discours dominants soulignent que ces enfants obtiennent de faibles résultats scolaires et qu'ils présentent des taux de décrochage plus élevés. Toujours selon ce discours, il faut donc sauver ces enfants ou les traiter, ainsi que leur famille et leur quartier « défavorisés » et « à risque », alors que peu d'allusions concernent l'élimination de la pauvreté ou l'amélioration du système d'éducation. Afin de démontrer des exemples de ce

métarécit concernant la nature déficiente des familles vivant en contexte de pauvreté socioéconomique, ainsi que de certains contrerécits élaborés pour le remettre en question, nous présenterons d'abord une analyse historique des termes « défavorisé » et « à risque ». Puis, afin d'offrir des exemples, nous exposerons différentes façons d'élaborer des contrerécits qui mettent l'accent sur les injustices sociales et économiques, les pratiques d'exclusion et de discrimination, de même que les barrières structurelles et discursives auxquelles sont confrontées ces familles et leurs enfants.

McDermott et Varenne (1995) ainsi que Sleeter (1995) expliquent qu'aux États-Unis, au début des années 1960, l'utilisation du mot « défavorisé » (*disadvantaged*) et l'usage du concept de la privation culturelle (*cultural deprivation*) étaient courants. Les difficultés des enfants et de leur famille étaient attribuées à leur environnement (McDermott et Varenne, 1995 ; Sleeter, 1995). Avec le mouvement des droits civiques entre 1965 et le début des années 1970, une approche différenciée a vu le jour. Selon cette approche, chaque groupe est équivalent, mais différent. Les difficultés scolaires sont alors plutôt justifiées par les mésententes et la mauvaise communication entre l'enseignante, provenant d'une culture dominante, et l'élève issu d'une culture dominée. Malgré l'intérêt notable de cette approche, on se doit de souligner qu'elle détournait l'attention du contexte social et des luttes politiques, ne permettant donc pas de remettre en question les inégalités sociales (McDermott et Varenne, 1995). Swadener et Lubeck (1995) proposent alors de déconstruire le terme « à risque » en expliquant que, pendant les années 1980, ce terme en vogue est apparu pour référer aux familles à faible revenu, ce qui les « pathologisait » et menait à les percevoir à travers un prisme de déficience. Selon ces auteurs, l'étiquette « à risque » blâme les victimes des systèmes éducatifs et économiques injustes et, de surcroît, néglige de tenir compte des inégalités structurelles inhérentes à ces systèmes (Swadener et Lubeck, 1995).

Une recension d'écrits canadiens de nature multidisciplinaire au sujet de la pauvreté montre d'ailleurs que l'exclusion liée à cette condition est souvent présentée comme le résultat d'un cumul de facteurs de risque ou liée au fait de vivre dans un quartier stigmatisé (Groulx, 2011). Au Québec, le terme dominant contemporain en usage est « *défavorisé* ». Tandis que la plupart des recherches et des politiques utilisent le terme « familles vivant en milieux défavorisés » plutôt que « familles défavorisées » (ex., Brunson, Carrière, Pitre et Castonguay, 2008 ; MELS, 2009 ; MFA, 2007), on note que certaines tentatives pour définir qui sont ces familles défavorisées sont extrêmement négatives. Par exemple, Proulx, Miron et Royer (2010) les définissent comme étant souvent isolées, ayant moins de compétences parentales que les parents dits « normaux » et cumulant plusieurs facteurs de risque, comme un revenu et un niveau de scolarité faibles, la monoparentalité et les conflits conjugaux. Ces auteurs précisent que ce n'est pas un faible revenu en soi qui mène à la classification des familles comme étant défavorisées, mais un « mode de vie différent renforcé par un écart négatif à ce que les membres d'une société définissent comme étant la normalité » (Proulx *et al.*, 2010, p. 111). Proulx et ses collègues (2010) vont même jusqu'à prédire que les enfants auront des difficultés éducatives liées au fait qu'ils grandissent dans un « contexte de défavorisation ».

Ce discours de déficit, conçu comme un métarécit, met les enfants et les familles pauvres dans une catégorie à part. Ce discours a été critiqué aux États-Unis et à l'international, puisqu'il individualise les difficultés éducatives, obscurcit les inégalités structurelles et jette le blâme sur les enfants et leur famille (ex., Diaz-Soto, 2000 ; Swadener et Lubeck, 1995 ; Valencia, 1997). La recension de Groulx (2011) a aussi révélé que certains auteurs abordent l'exclusion comme une relation sociale de pouvoir. Dans cette perspective, l'analyse ne se concentre pas sur les seuls déficits des individus, mais sur les rapports sociaux et « les mécanismes de domination actifs du processus d'exclusion » (Groulx, 2011, p. v). Groulx (2011) a également identifié des recherches

qui traitent l'exclusion sous l'angle des trajectoires de vie et qui portent souvent sur les transitions comme des moments importants dans le cycle de vie. Selon cette approche, le sujet est un acteur actif qui « construit » son parcours « sur la base des contraintes subies et des possibilités offertes » (p. vii).

Plus récemment, on note qu'une multitude de concepts alternatifs sont actuellement en usage. Ils permettent de rediriger l'attention, alors placée sur la déficience des individus, des familles et des communautés, vers une réflexion critique des systèmes structurels et des processus éducatifs qui prédominent actuellement. Dans le cadre de cette recherche, ces concepts alternatifs pourraient être compris comme des contrerécits. En particulier, dans le champ de l'éducation à la petite enfance, plusieurs termes ont été proposés. Le terme « à potentiel » (*at promise)* constitue l'antonyme de « à risque » et situe les défis rencontrés par les familles à faible revenu comme étant liés à l'exclusion, à la discrimination et à des conditions de vie inégales et injustes (Swadener, 1995). Ce concept se base sur des valeurs qui promeuvent l'inclusion, le respect de la diversité, ainsi que le potentiel de tous les enfants de réussir à l'école et le potentiel de toutes les familles à établir des partenariats significatifs et respectueux avec le personnel de l'école.

Mangez et ses collègues (2002) utilisent le terme « dévalorisé », car leur étude a révélé que les familles à faible revenu étaient systématiquement et symboliquement dévalorisées dans leurs relations sociales avec le personnel de l'école maternelle qui les voyait comme déviantes quand elles discutaient, critiquaient ou ne se conformaient pas, soit aux règlements de l'école, soit aux comportements, attitudes et valeurs normalisés. Mangez et ses collègues (2002) expliquent que le personnel de l'école participait à la violence symbolique contre ces familles quand ils utilisaient des suppositions normalisées afin de les juger, sans transmettre leurs suppositions, et souvent sans même être conscients de ces suppositions. Ces auteurs suggèrent que ce

processus de dévalorisation des parents pauvres est central dans la façon dont sont structurées les relations famille-école en milieu populaire. Ils critiquent aussi l'utilisation d'un seul terme, soit *défavorisé* ou *dévalorisé,* pour faire référence à un éventail de situations différentes. Dans leur étude, ils ont inventorié les critères utilisés par les éducatrices pour identifier les familles défavorisées et ont montré que ceux-ci variaient d'une éducatrice et d'une école à une autre. Ces critères faisaient référence à plusieurs situations différentes (ex., la consommation de drogues, le chômage, le décès d'un enfant) qui plaçaient la famille dans une situation précaire par rapport au parcours scolaire de l'enfant. La constante dans ce processus de catégorisation des familles était que les valeurs et les normes des familles identifiées comme « défavorisées » s'écartaient de celles des éducatrices et de l'école.

D'autres auteurs font référence aux parents qui sont « difficiles à rejoindre » (Cortis, Katz et Patulny, 2009 ; Mapp et Hong, 2010). Dans le domaine des services sociaux, Cortis et ses collègues (2009) définissent des populations qui sont « difficiles à rejoindre » comme des sous-groupes de la population qui sont « éligibles à des services ou des programmes, mais qui s'impliquent peu ou pas dans une activité donnée » (p. 3). Ces auteurs classifient ces parents comme étant sous-représentés, négligés ou « résistants aux services ». Dans le domaine de l'éducation, Mapp et Hong (2010) ont tenté de démystifier le mythe du parent qui est « difficile à rejoindre ». Ces auteurs expliquent que les enseignants supposent que les parents pauvres, ceux ayant un faible niveau de scolarité, les familles racialisées et les parents allophones ou immigrants ne se préoccupent pas de l'éducation de leurs enfants et qu'ils sont difficiles à rejoindre. Mapp et Hong (2010) suggèrent que c'est la culture scolaire, les normes, les valeurs, les attentes et les croyances, que les enseignantes ont internalisées par rapport aux parents, autrement dit le métarécit de la déficience, qui les empêchent de faire l'effort de les engager.

Au-delà du domaine de l'éducation, Spivak (1988), Beverley (2005) et d'autres auteurs qui adoptent une perspective postcolonialiste utilisent le terme « subalterne » pour faire référence aux personnes qui sont situées socialement, politiquement et géographiquement à l'extérieur de la structure hégémonique de la colonie et dont la voix est exclue de la représentation sociale. Par contre, Spivak (1988) a précisé que ce terme n'est pas un substitut au mot « oppressé » et que le terme « subalterne » réfère uniquement aux personnes qui n'ont pas accès à l'impérialisme culturel, comme les indigènes des régions actuellement colonisées ou qui étaient colonisées dans le passé récent. En particulier, les membres de la classe populaire ne seraient pas considérés comme subalternes selon Spivak, parce qu'ils peuvent parler et utiliser le discours hégémonique pour demander accès aux ressources qui leur sont refusées (de Kock, 1992).

De récentes recherches, menées aux États-Unis, emploient le terme « populations sous-servies » pour faire référence aux sous-ensembles de la population qui n'ont pas accès à des ressources adéquates en matière de services de santé mentale, d'éducation ou de santé (Krous et Nauta, 2005). Ces groupes incluent les personnes pauvres économiquement, les immigrants, les minorités culturelles, les apprenants de l'anglais et les personnes à besoins particuliers (Gleason, 2010). Selon Gleason (2010), le concept de « sous-servi » est lié à la poursuite de la justice sociale parce qu'il suppose qu'en considérant les perspectives de ces groupes, les institutions (scolaires, de santé, etc.) pourront s'améliorer et éliminer les conditions qui mènent à la marginalisation.

Choisir un seul terme parmi ces multiples concepts est une tâche ardue, car tous sous-tendent un sentiment d'injustice et le fait que des changements structurels sont nécessaires afin d'améliorer les relations entre les éducatrices, les enseignantes, et les parents à faible revenu. En parallèle, tous ces termes pris isolément sont réducteurs et problématiques, parce que les individus membres de ces groupes ne se perçoivent pas

nécessairement comme tel et n'apprécieront pas nécessairement l'étiquette de « subalterne » ou de « difficile à rejoindre », etc.

Le concept de la marginalisation est utilisé pour communiquer un sens d'injustice et de défavorisation résultant d'un processus impliquant des discours et des pratiques jugeantes, dévalorisantes et excluant certaines populations (Riele, 2006 ; Vasas, 2005). Dans ce sens, il est semblable aux autres termes définis précédemment. Par contre, le concept de la marginalisation inclut explicitement la résistance comme condition de marginalisation (hooks, 1990). En repositionnant des familles « défavorisées » ou « à risque » comme des familles marginalisées, l'accent premier est placé sur le métarécit de déficience, ainsi que sur les contrerécits de résistance à cette marginalisation. Ainsi, ce concept apparaît cohérent avec les modèles théoriques postcolonialiste et postmoderne adoptés pour cette étude.

hooks (1990) définit la marginalité comme lieu de privation et de résistance, de même que comme lieu de production de discours contre-hégémonique, « ce qui ne se trouve pas seulement en mots, mais dans les habitudes de vie et la façon dont on vit » (p. 341). Cette auteure souligne que son objectif, en tant qu'universitaire, n'est pas de quitter la position marginale pour rejoindre le centre, mais de rester dans les marges, puisque ce positionnement « nourrit la capacité de résistance » et « offre la possibilité de perspectives radicales à partir desquelles on peut voir, créer et imaginer de nouvelles alternatives, de nouveaux mondes » (p. 341). Elle met en garde contre l'appropriation des voix marginalisées pour des fins de recherche, remet en question le fait de « rendre autre » des personnes marginalisées et interpelle ceux qui occupent des positions au centre afin qu'ils parlent avec ceux en marges, et non pas d'eux, qu'ils soient ouverts à entendre à la fois des récits de souffrance et des contrerécits de résistance, qu'ils reçoivent tout ce que les narrateurs ont envie de dire.

Cette idée d'une séparation entre les marges et le centre, d'entrer dans le centre sans perdre la voix de la résistance, pourra permettre à ce projet de rejeter la supposition qui est souvent tenue pour acquise, c'est-à-dire que l'objectif ultime de l'éducation de la petite enfance est de rendre les enfants pauvres identiques aux enfants mieux nantis, sans changer les conditions matérielles de leur vie. Autrement dit, ce projet vise à détourner l'attention des déficits des enfants, des familles et des milieux afin de mettre en lumière les relations de pouvoir et les processus de marginalisation lors d'une transition particulière de la vie (Groulx, 2011). Le choix du concept de la marginalisation permet, dans le cadre de ce projet, de militer pour des relations famille-école et famille-SGÉ plus justes, tout en questionnant la valeur et la structure du système d'éducation, de même que l'organisation plus large de la société. Ainsi, le terme « marginalisé » sera employé pour faire référence aux familles à faible revenu qui sont dévalorisées par un métarécit dominant, par les relations individuelles qu'elles entretiennent avec les intervenantes ou encore par certaines pratiques éducatives adoptées au SGÉ et à l'école. Ce concept me permettra de réfléchir de manière critique, ainsi que de me questionner constamment sur les implications éthiques liées à la cueillette et au partage des récits issus des personnes marginalisées et des intervenantes qui travaillent avec les familles et discutent de ces familles.

2.2.2 Les relations avec les parents

En premier lieu, il s'avère nécessaire de clarifier que la littérature en langue anglaise utilise le terme « famille » de manière plus inclusive que celui de « parent », puisque le premier terme inclut les parents et tuteurs non biologiques, ainsi que la famille élargie jouant un rôle parental auprès des enfants (Gonzalez-Mena, 2008 ; Halgunseth, Peterson, Stark et Moodie, 2009). Dans la littérature en langue française, le terme « parent » est employé pour faire référence aux familles de classe moyenne qui jouent

le rôle normalisé par le système scolaire, tandis que le terme « famille », souvent accompagné de l'adjectif « défavorisé », est utilisé pour dévaloriser les parents à faible revenu qui diffèrent des normes sociétales (Glasman, 1992 ; Mangez *et al.*, 2002). Dans le cadre de ce projet, le terme « famille » sera utilisé comme une catégorie large et inclusive, et non pas comme un terme dénigrant les parents pauvres. En revanche, le terme « parent » sera utilisé pour faire référence à un individu théorique, dans le sens de « parent ou tuteur ».

Dans cette section, nous introduisons un deuxième métarécit, celui de la pédagogisation des familles. Thomas Popkewitz (2003, 2008) décrit ce concept comme un dispositif de gouvernance de familles où le bien-être de l'enfant est lié au progrès économique de la nation, alors que le parent y est perçu comme un enseignant mandataire qui applique des principes didactiques éducatifs dans ses pratiques parentales. Popkewitz (2003) maintient qu'à travers ce dispositif, des discours et des politiques sociales imposent et légitiment les comportements attendus d'un « bon parent d'élève ». Cet auteur affirme qu'un parent compétent est défini comme un parent pédagogique qui participe à la scolarité de son enfant, fournit de l'aide aux devoirs, répond rapidement aux demandes de l'école et transmet une attitude positive envers l'école à ses enfants. Les parents disposés et capables de se conformer à ce rôle et de collaborer selon les objectifs de l'école sont considérés comme jouant un rôle essentiel pour l'État, en assurant l'intégration de leur enfant à une société globalisée centrée sur les connaissances et en les préparant aux apprentissages qu'ils feront tout au long de la vie. Inversement, quand les parents ne peuvent pas ou ne veulent pas se conformer à cette vision de leur rôle, leurs problèmes sont individualisés et ils sont perçus comme n'ayant pas les habiletés requises pour soutenir l'éducation de leurs enfants. Des politiques sociales sont alors mises en place afin de « sauver » ces enfants qui n'entrent pas dans les normes sociétales (Canella et Soto, 2010 ; Humblet et Vandenbroeck,

2007 ; Popkewitz, 2003). Il apparaît que le métarécit de la pédagogisation est intimement lié au métarécit de la déficience défini dans la section précédente.

Comme le soulève Bamberg (2004), plusieurs attentes culturelles générales constituent un métarécit. À l'égard des relations famille-école, plusieurs attentes culturelles générales font partie du métarécit de la pédagogisation. En effet, certains auteurs décrivent une évolution de ces relations depuis les années 1960, passant d'une vision des parents comme responsables de soutenir les pratiques de l'école, jusqu'à celle de partenaires égaux dans l'éducation de leurs enfants (Deslandes, 1999 ; Montandon et Perrenoud, 1994 ; Pronovost et Legault, 2010). Toutefois, d'autres reconnaissent l'existence d'une pluralité d'orientations institutionnelles concernant les familles (Hedges et Lee, 2010 ; Vatz-Laaroussi, 1996). Hedges et Lee (2010) proposent que la littérature scientifique aborde trois types de conceptualisation spécifiques concernant le partenariat entre les institutions éducatives et les familles. Premièrement, le paradigme dominant, appelé « l'implication parentale » (*parent involvement*), conçoit les parents comme des ressources pour répondre aux besoins de l'institution éducative. Deuxièmement, quand les parents sont perçus comme contrôlant la relation, ils sont alors considérés comme des clients ou des consommateurs de services éducatifs pour leurs enfants. Finalement, quand la relation est partagée, des termes comme « engagement familial » et « approche centrée sur la famille » visent l'établissement de relations réciproques basées sur un partage de pouvoir et de prise de décisions, une communication bidirectionnelle, et la reconnaissance des forces et des connaissances de familles diverses (Hedges et Lee, 2010 ; Lehrer, Cantin et Morache, 2013). Cela peut constituer une forme de contrerécit concernant les relations parent-intervenant.

Vatz-Laaroussi (1996), d'autre part, identifie deux stratégies différentes utilisées par les écoles pour mettre en œuvre des partenariats avec des familles. En premier lieu, les écoles peuvent catégoriser les habiletés requises pour être de « bons partenaires » en

utilisant une approche d'apprentissage des compétences. Dans le cadre de cette approche, les écoles, les commissions scolaires et les ministères de l'Éducation définissent les compétences requises des « parents d'élèves », telles qu'apprendre à structurer leur temps, communiquer avec le personnel de l'école, comprendre la culture scolaire, réagir de façon appropriée aux évaluations des élèves et aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Ces instances sont alors responsables de fournir des occasions d'apprentissage aux parents. L'autre option identifiée par Vatz-Laaroussi (1996) est la stratégie de l'intervention sociale. Cette stratégie repose sur une perspective humaniste et une vision d'une école démocratique qui ouvre ses portes aux familles. Selon cette approche, l'école entreprend une mission sociale et tente de « faire de l'enfant un être social complet », ce qui implique l'établissement de relations sociales avec les parentss. Cependant, au lieu de s'ouvrir à ce que Vatz-Laaroussi (1996) appelle « les savoirs parentaux traditionnels », ce sont les savoirs d'experts (sur le développement de l'enfant, les services sociaux, la nutrition, etc.) qui sont valorisés par l'école, et cela est souvent vécu par les parents comme une intrusion dans leur vie privée. Ainsi, les deux stratégies présentées par Vatz-Laaroussi (1996), à l'instar de celles évoquées par Popkewitz (2003), peuvent constituer des attentes culturelles générales faisant aussi partie du métarécit de la pédagogisation.

A ce sujet, Schulz et Kesselhut (2013) ont examiné en Allemagne, des rencontres entre éducatrices et parents. Leur étude suggère que, si l'éducatrice perçoit son rôle comme devant compenser pour les déficits des familles, des inégalités sont produites pendant la rencontre et éloignent alors l'experte (l'éducatrice) des non-experts (parents), ce qui positionne les parents comme des spectateurs et des apprenants face à l'éducation de leurs enfants. Par contre, si l'éducatrice se perçoit comme une partenaire dans une relation bidirectionnelle, la rencontre est alors plus égalitaire.

Bien que les contrerécits ou la résistance au métarécit de la pédagogisation, ainsi que toutes les attentes culturelles générales qui constituent ce métarécit, n'aient pas été élaborés explicitement dans les écrits, certains auteurs ont exploré les moyens pris par des parents et des intervenantes pour se positionner au sujet de l'attente d'établir un partenariat (Favre, Jaeggi et Osiek, 2004 ; Gonzalez-Mena et Eyer, 2004 ; Hohl et Normand, 2000 ; Mangez *et al.*, 2002 ; Robin et Rousseau, 2012 ; Vatz-Laaroussi, 1996). Mangez et ses collègues (2002) ainsi que Favre et ses collègues (2004) ont mené et analysé des entretiens avec des familles à faible revenu. Leurs analyses ont révélé quatre catégories d'attitudes que les parents adoptent à l'égard de l'école : le partenariat/collaboration, lorsque le parent démontre une attitude positive envers l'école et qu'il choisit et est capable de participer ; la distanciation soumise/délégation, lorsque le parent démontre une attitude positive envers l'école, mais qu'il ne s'implique pas ; la résignation/repli, lorsque le parent démontre une attitude négative envers l'école et n'y participe pas ; et finalement, la lutte/ambivalence concerne le parent qui démontre une attitude négative envers l'école et s'implique. Cette proposition théorique issue de ces deux dernières études suggère que certains parents marginalisés acceptent le métarécit de la pédagogisation, tandis que d'autres utilisent divers contrerécits afin de décrire leurs expériences qui diffèrent de la norme attendue par les enseignantes.

D'une façon similaire, Hohl et Normand (2000) suggèrent que les enseignantes peuvent être classées par rapport à leurs attitudes envers les parents immigrants comme : 1) accommodantes et ouvertes ; 2) accommodantes afin d'éduquer les parents ; 3) résistantes et « menacées » ; et 4) résistantes et autoritaires. Toutefois, Gonzalez-Mena et Eyer (2004) ajoutent des précisions à ce modèle en proposant un processus de développement des éducatrices en relation avec les parents à travers le temps. Selon ces auteures, les éducatrices vivent trois stades dans leurs relations avec les parents à travers leurs carrières : l'éducatrice comme sauveuse/*sauver l'enfant ;* l'éducatrice

comme supérieure au parent/*sauver le parent ;* et l'éducatrice comme partenaire/*partenariat avec les familles.* Ces chercheurs suggèrent que, lorsque les éducatrices débutent leur carrière, elles supposent que leur expertise professionnelle les rend supérieures aux parents et souhaitent ramener chez elles tout enfant qu'elles croient négligé. Lorsque les éducatrices prennent de la maturité professionnelle, elles se rendent compte qu'elles ne peuvent pas ramener chez elles tous les enfants dont elles s'occupent, et elles en viennent plutôt à vouloir aider les parents à améliorer leurs habiletés parentales afin de leur apprendre à prendre soin de leur enfant de la même façon qu'une professionnelle le ferait. Finalement, souvent après l'expérience de la maternité, les éducatrices expérimentées comprennent que les parents ont tous des forces et des connaissances à propos de leurs enfants et sont finalement capables d'établir des relations de partenariat. Bien que cette vision développementale de la maturité professionnelle soit simpliste, ce modèle est le seul à reconnaître que les perceptions des intervenants se modifient dans le temps et avec l'expérience. Cette idée rejoint le résultat que les parents vivent plus facilement les transitions de leurs enfants puînés en comparaison aux transitions de leur premier-né (Griebel et Niesel, 2013 ; Miller, 2015 ; Petrakos et Lehrer, 2011). Cette prise en compte du changement des individus à travers le temps constitue un facteur essentiel dans l'étude des processus de transitions. De surcroît, l'idée que l'expérience du rôle parental rendrait l'éducatrice ou l'enseignante plus sensible aux besoins des familles n'est pas soutenue par les recherches corrélationnelles (Cantin, Plante, Coutu et Brunson, 2012 ; Višnjić Jevtić, 2014). Toutefois, une recherche antérieure ayant interrogé les parents à ce sujet indique qu'ils semblent rassurés lorsque l'enseignante de maternelle est elle-même mère (Petrakos et Lehrer, 2011).

2.2.3 La maturité scolaire et les transitions vers la maternelle

2.2.3.1 La maturité scolaire

Selon la direction de la santé publique (DSP) de Montréal (2011), le concept de la maturité scolaire concerne « le degré de préparation des enfants au moment de commencer l'école ». Selon le site web de cet organisme, la maturité scolaire est divisée en cinq domaines : « santé physique et bien-être ; compétence sociale ; maturité affective ; développement cognitif et langagier ; et habiletés de communication et connaissances générales ». Toutefois, on ne mentionne pas si cette définition correspond textuellement à celle de l'outil d'évaluation de la maturité scolaire des enfants choisie pour réaliser les enquêtes de l'ASSSM-DSP (Janus et Offord, 2000). Archambault (2010) critique la première enquête en expliquant que la vision de la maturité scolaire mise de l'avant par cette enquête est basée sur un modèle médical. Cet auteur affirme que la DSP a présenté la définition de l'outil IMDPE comme étant la seule et unique définition de la maturité scolaire, autrement dit, un métarécit (Archambault, 2010). En effet, le site web de la DSP et les publications des enquêtes montréalaises et québécoises ne précisent pas (ASSSM-DSP, 2008 ; DSP, 2011 ; Simard *et al.*, 2013) que ce concept est depuis longtemps contesté par les experts en sciences de l'éducation, (Bloch et Kim, 2015 ; Graue, 1993 ; Miesels, 1998). Les documents justifient le choix de l'outil basé sur une logique pratique et scientifique ; l'outil est facile et peu coûteux à administrer, et répond à des critères de validité (ASSSM-DSP, 2008 ; Simard *et al.*, 2008). Or, l'analyse des écrits scientifiques nous apprends plutôt que plusieurs conceptualisations de la maturité scolaire coexistent. Plusieurs chercheurs affirment en effet qu'aucun consensus clair n'existe au sujet des habiletés et connaissances requises pour qu'un enfant soit considéré comme prêt à entrer et réussir à l'école (Archambault, 2010 ; Bloch et Kim, 2015 ; Farran, 2011 ; Graue, 1993 ; Whitebread et Bingham, 2011). À ce sujet, Meisels a effectué, en 1998,

une analyse conceptuelle de la maturité scolaire. Il a relaté le développement du concept aux États-Unis, était étroitement lié aux évaluations standardisées des jeunes enfants, et apparaît vers 1919. Cet auteur explique que malgré des études de grande envergure, une définition concensuelle de la maturité scolaire n'existe pas, surtout parce que les experts ne s'entendent pas au sujet de la maturité scolaire comme étant « quelque chose qu'on attend, quelque chose qu'on impose, un phénomène à l'intérieur ou à l'extérieur de l'enfant » (Meisels, 1998, p. 4).

Cet auteur a recensé les écrits et repéré quatre conceptualisations de la maturité scolaire. La première conceptualisation désignée « idéaliste/nativiste » renvoie à l'idée que l'enfant gagnera en maturité et sera alors prêt pour les activités proposées par l'école. Il sera capable de s'asseoir sans bouger, de se concentrer sur son travail, d'interagir avec ses pairs de façon attendue et d'accepter les consignes des adultes. Cette perspective affirme qu'on ne peut rien faire pour accélérer le développement des enfants, puisqu'il s'agit d'un processus interne à l'enfant. La deuxième conceptualisation, « empiriste/environnementaliste », met l'accent sur les comportements observables au sujet de l'enfant. Selon cette perspective, la maturité scolaire renvoie aux connaissances et savoirs que l'enfant a acquis tels que la connaissance des couleurs et des formes, écrire son prénom et compter jusqu'à dix. Cette conception aborde la maturité comme un point d'arrivée fixe, un état absolu stable et universel. La troisième conception, « socioconstructiviste », perçoit la maturité scolaire comme un phénomène construit socialement qui varie d'une école à une autre. Cette perspective postule qu'un enfant pourrait être considéré comme prêt pour l'école dans un contexte, mais pas dans un autre. La dernière conception, « interactionniste », fait référence à une relation bidirectionnelle entre les apprentissages des enfants et la capacité du milieu à répondre à leurs besoins individuels. Selon cette approche, la maturité scolaire est le « produit d'une interaction entre les expériences antérieures de l'enfant, ses gènes, son état de maturation, et les

expériences environnementales et culturelles qu'il vit » (Miesels, 1998, p. 11). Cette perspective affirme que tout enfant peut apprendre, si l'enseignante fait l'effort de le connaître et d'individualiser le soutien offert.

Bloch et Kim (2015) nuancent l'histoire du concept de la maturité scolaire en abordant les attentes qui diffèrent selon l'origine de l'enfant, tel qu'un milieu pauvre ou nanti, tout en mettant l'accent sur la préparation des enfants issus des groupes qui sont conceptualisés comme « manquants ». Archambault (2010) abonde dans le même sens en comparant une vision médicale de la maturité scolaire avec une vision éducative et une vision de justice sociale. Selon cet auteur, les écoles en milieux « défavorisés » qui affichent un bon taux de diplomation malgré le statut socioéconomique de leur population le font parce que les intervenants croient au potentiel de réussite des élèves. Il conçoit comme une injustice de dire aux parents que leur enfant n'est pas prêt pour l'école et que la transition sera difficile. Pour cet auteur, le concept de maturité scolaire est en contradiction avec le concept d'apprentissage, parce qu'il présume que les enseignantes doivent attendre que les enfants soient « prêts » alors que leur rôle est plutôt de les aider à apprendre. Archambault (2010) poursuit en affirmant que les écoles qui réussissent à soutenir les apprentissages des enfants issus des milieux pauvres y arrivent justement parce qu'elles combattent l'injustice et l'iniquité. Comme d'autres (Whitebread et Bingham, 2011), ce dernier affirme que ce sont les écoles qui doivent être prêtes à accueillir tous les élèves, et non les enfants qui doivent se préparer avant leur arrivée afin d'être prêts.

Whitebread et Bingham (2011), dans une déclaration de position de l'Association pour le développement professionnel des éducatrices en éducation à la petite enfance (Royaume-Uni), formulent un contrerécit en affirmant que chaque enfant arrive à l'école avec

> [...] un ensemble d'expériences antérieures diverses, une banque de connaissances et de compétences déjà maîtrisées, un cerveau connecté et désireux d'absorber des masses de nouvelles informations et, le plus important, avec une disposition à l'apprentissage. [...] ce qui n'est pas du tout prévisible et uniforme, cependant, c'est la combinaison de ces attributs et compétences avec lesquels un enfant en particulier arrive à l'école. (traduction libre, p. 1).

Ces auteurs affirment que les discours gouvernementaux au Royaume-Uni, tout comme ceux du Québec, reflètent de l'anxiété et du pessimisme concernant l'état des enfants en arrivant à l'école, et négligent leur potentiel et leurs forces. Ils constatent que les interventions qui visent à accroître la maturité scolaire des enfants tentent de standardiser les enfants et d'en contrôler la diversité, ce qui place une pression sur le secteur de l'éducation de la petite enfance et fait en sorte que l'on perçoit les enfants à travers une loupe de déficience, qu'on les compare selon un ensemble de normes inappropriées et des standards de maturité scolaire homogènes, donc normalisés.

En parallèle, pendant que certains auteurs tentent de mettre de l'avant un contrerécit qui redéfinit ce que pourrait être la maturité scolaire afin de mieux refléter l'inclusion à la diversité et aux différences (Evans, 2013, 2015, 2016 ; Iorio et Parnell, 2015), d'autres suggèrent que le concept de la transition vers l'école, et plus particulièrement le modèle écologique et dynamique (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) et le modèle de coconstruction (Doucet et Tudge, 2007 ; Griebel et Niesel, 2002 ; Niesel et Griebel, 2007), recentrent l'attention sur l'importance de soutenir cette première transition scolaire ainsi que les relations entre les divers acteurs durant cette période, au lieu de se concentrer uniquement sur la préparation des enfants. Avant de présenter ces modèles, il importe de définir ce que constitue ce concept de transition.

2.2.3.2 Les transitions vers la maternelle

Selon Dupuy et Le Blanc (2001), une transition est une situation intermédiaire qui résulte du passage d'une période distincte de la vie à une autre. Selon ces auteurs, une transition implique : 1) un processus qui se développe à travers le temps et implique un potentiel de changement ; 2) des continuités et des ruptures, des changements et des résistances, des changements identitaires et de rôles, qui sont autant des évènements externes que des processus d'adaptation internes ; 3) un changement permanent de structure sociale ; 4) des changements de vie majeurs dans une période de temps relativement courte nécessitant de l'adaptation et de la régulation individuelle à la nouvelle situation ; et finalement, 5) la coexistence temporaire de cadre de référence ancien et nouveau.

L'expérience de la transition de l'éducation à la petite enfance vers la maternelle semble cohérente avec ces caractéristiques, tant pour les parents que pour les enfants. Plusieurs auteurs décrivent en effet ce moment pour les parents comme une transition entre être « des parents d'enfants » à « des parents d'élèves » (Brougère, 2005 ; Griebel et Niesel, 2013 ; Mangez *et al.*, 2002). Les parents relatent aussi vivre un passage d'une culture de la petite enfance à une culture scolaire, où les relations entre les parents et les intervenants deviennent plus formelles, alors que les contacts et les interactions quotidiennes deviennent beaucoup moins fréquents (Gonzàlez, 2012 ; Pianta et Cox, 1999 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Dans le domaine de l'éducation à la petite enfance, Rimm-Kaufman et Pianta (2000) ont élaboré un modèle écologique et dynamique de la transition à l'école. Ces auteurs abordent en outre le rôle primordial des relations qui se développent entre l'enfant, ses pairs, son éducatrice en SGÉ, son enseignante en maternelle, son quartier et sa famille à travers le temps. Ce contrerécit affirme qu'une transition réussie mènera à des relations positives entre l'école et la famille, et aura un impact favorable sur le développement et la réussite éducative de l'enfant. Bien que ce modèle vise tout

particulièrement les relations entre les acteurs à l'intérieur d'un contexte socioculturel et prenne en compte les changements à travers le temps, il suppose néanmoins de la transition qu'elle suive une trajectoire similaire pour tous les enfants, toutes les familles et toutes les enseignantes.

Plus récemment, d'autres auteurs ont décrit un modèle de coconstruction de la transition vers l'école (Doucet et Tudge, 2007 ; Griebel et Niesel, 2002 ; Niesel et Griebel, 2007). Ce modèle semble avoir été développé en parallèle par deux groupes de chercheurs, Doucet et Tudge des États-Unis et Griebel et Niesel d'Allemagne. Tout comme le modèle dynamique et écologique (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), le modèle de la coconstruction s'appuie sur le même contrerécit, mettant aussi l'accent sur les relations entre l'enfant, sa famille, son éducatrice et son enseignante pendant cette première transition scolaire. Cependant, Griebel et Niesel (2002) définissent la transition vers l'école comme un processus qui implique des changements d'identités, de rôles et de relations qui sont négociés par tous les acteurs impliqués. Ces auteurs proposent qu'un système de transition coconstruit soit basé sur une approche de partenariat avec les familles et que les enfants soient, tout comme leurs parents, considérés comme des experts possédant des connaissances et des forces qui alimentent le processus (Niesel et Griebel, 2007). Dans ce contexte de coconstruction, Doucet et Tudge (2007) soulignent eux aussi l'importance de considérer l'influence des cultures et des expériences antérieures et de reconnaître l'expertise des parents et des enfants. Leur version du modèle est adaptée au contexte multiculturel des États-Unis. Il priorise l'établissement des relations de confiance entre les adultes et postule que c'est le rôle de l'école d'être « prête » pour accueillir les enfants et leurs familles. Ces deux groupes de chercheurs affirment que le processus de transition est vécu différemment selon les acteurs, suggérant qu'il n'existe aucun vécu universel de cette transition à l'école. De surcroît, ces deux modèles priorisent la signification attribuée par chacun des acteurs à

son expérience (Doucet et Tudge, 2007 ; Griebel et Niesel, 2002 ; Niesel et Griebel, 2007), conformément au cadre théorique postcolonial et postmoderne de l'étude.

Le modèle retenu pour définir le concept de la transition vers la maternelle dans le cadre de cette étude doctorale est celui de la coconstruction (Doucet et Tudge, 2007 ; Griebel et Niesel, 2002 ; Niesel et Griebel, 2007). Il permettra de situer les processus des acteurs pendant la transition et de prendre en compte la singularité de la transition pour chaque enfant, en cohérence avec le cadre théorique de l'étude.

2.3 Les objectifs de recherche

Afin d'opérationnaliser ce projet, l'objectif général de recherche poursuivi est de comprendre les points de vue des parents, des éducatrices en CPE et des enseignantes de maternelle quant à leurs relations lors de la transition vers la maternelle d'enfants issus de milieux marginalisés, et d'identifier comment leurs récits soutiennent ou contredisent les métarécits de la déficience, de la pédagogisation et de la maturité scolaire. Les objectifs spécifiques de recherche sont : 1) d'assembler un récit de points de vue multiples sur la transition vers la maternelle de deux garçons et de deux filles issus de milieux marginalisés et impliqués dans la démarche *Passage à l'école* ; 2) d'interpréter ces récits individuellement pour éclairer ce qu'ils disent au sujet des transitions des enfants et des relations entre les éducatrices, les enseignantes et les parents ; et 3) de repérer les métarécits, les attentes culturelles générales et les contrerécits concernant la déficience, la pédagogisation et la maturité scolaire au sein des récits assemblés.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la présentation des choix méthodologiques de la recherche. Le site et les participants, les données, la procédure, les modalités de traitement et d'analyse des données y seront décrits. Ensuite, le positionnement de la chercheuse et les aspects déontologiques y seront discutés.

3.1 Le devis de recherche

Cette recherche doctorale est conçue comme une étude à caractère narratif multicas et longitudinale du processus de transition de quatre enfants issus de milieux marginalisés et impliqués dans la démarche *Passage à l'école*, centrée sur des triades éducatives composées d'un parent, d'une éducatrice en SGÉ et d'une enseignante de maternelle. Cette étude s'est déroulée du mois de mars, précédant l'entrée scolaire de l'enfant en maternelle 5 ans, au mois de janvier, alors qu'il fréquente la maternelle ; soit de mars 2014 à janvier 2015. Selon Saldaña (2005), une étude peut être considérée comme longitudinale en éducation si elle se déroule pendant au moins neuf mois ou l'équivalent d'une année scolaire. Le fait de suivre les parents sur une période de 10 à 11 mois et les intervenants sur une période de 4 à 5 mois a aussi permis de documenter des changements dans leur façon de raconter des récits de leurs expériences de relations parent-éducatrice et parent-enseignante à travers la transition vers la maternelle.

L'étude de cas est une méthode de recherche flexible, centrée sur un système restreint, qui examine un phénomène dans son contexte naturel afin de prendre en compte plusieurs facteurs difficilement dissociables (Karsenti et Demers, 2011 ; Merriam, 1988 ; Roy, 2009 ; Stake, 1995 ; Yin, 2012). Quand une étude de cas est centrée sur plusieurs cas, elle est alors désignée sous le nom d'étude multicas (Karsenti et Demers, 2011 ; Roy, 2009). Comme l'étude est organisée autour de quatre cas distincts à l'intérieur d'une démarche (*Passage à l'école)* et que l'unité d'analyse est la triade éducative (le parent, l'éducatrice et l'enseignante autour de chaque enfant), il s'agit d'une étude multicas imbriquée et holistique (Yin, 2012).

3.2 Le site et les participants

Le groupe de participants est constitué de 4 mères ainsi que des 4 éducatrices titulaires des groupes de 4-5 ans en CPE et des 4 enseignantes de maternelle des mêmes enfants. Les enfants sont issus de trois CPE tous impliqués dans la démarche *Passage à l'école* depuis au moins deux ans et situés dans des quartiers identifiés vulnérables sur le plan de la maturité scolaire par les enquêtes de la Direction de santé publique de Montréal (ASSSM-DSP, 2008 ; Simard *et al.*, 2013). Les éducatrices sélectionnées devaient détenir plusieurs années d'expérience professionnelle, en raison de la théorie de Gonzalez-Mena et Eyer (2004) sur le développement des habiletés à établir un partenariat avec les parents à travers le temps, et parce que les recherches antérieures suggèrent que les habiletés des éducatrices à former et maintenir des relations avec les parents s'améliorent à travers le temps (Cantin, 2010 ; Lehrer et Cantin, 2013). Comme le devis de l'étude visait le suivi des intervenantes autour d'un même enfant, le seul critère pour choisir les enseignantes était que l'école et l'enseignante acceptent de participer à l'étude.

Les enfants sont des aînés, puisqu'on s'intéressait à des familles qui expérimentaient la transition vers l'école avec leur enfant pour la première fois. En effet, des recherches antérieures rapportent que les transitions vers la maternelle impliquent des changements relationnels importants pour les parents (Pianta et Cox, 1999 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), surtout pour leur premier enfant (Griebel et Niesel, 2013 ; Miller, 2015 ; Petrakos et Lehrer, 2011). De plus, comme d'autres études rapportent que les garçons vivent des transitions plus difficiles que les filles (Brooks-Gunn *et al.*, 2007 ; Cooper *et al.*, 2010 ; Fantuzzo *et al.*, 2005), la parité garçon/fille était visée.

Étant donné les résultats de Mangez et ses collègues (2002) sur la variabilité des critères utilisés par les intervenantes pour identifier les enfants « défavorisés », les parents n'ont pas été choisies selon des critères « objectifs », mais plutôt en demandant aux responsables pédagogiques et éducatrices des CPE d'identifier des familles « défavorisées », « vulnérables » ou « marginalisées » qui allaient vivre l'expérience de transition vers l'école avec leur enfant aîné. Ensuite, j'ai confirmé le revenu familial auprès des mères afin de m'assurer qu'il se situait sous le seuil de la pauvreté (Statistique Canada, 2015). Comme cette variable est considérée comme un facteur de risque significatif pour les enfants (Bigras *et al.*, 2009 ; Lemay et Coutu, 2012 ; Schonberg et Shaw, 2007) et que les enquêtes ont révélé une corrélation entre le revenu familial et les quartiers identifiés comme vulnérables sur le plan de la maturité scolaire ou du développement des enfants en maternelle (ASSSM-DSP, 2008 ; Simard *et al.*, 2013), j'ai choisi de valider les suggestions du personnel des CPE selon ce critère.

Comme décrit plus bas, 7 trios éducatifs ont été recrutés en mars 2014 et une collecte de données a été effectuée auprès de 7 mères, 7 éducatrices et 6 enseignantes, ou 6 trios complets, au sein de 4 CPE dans 3 quartiers différents, et ensuite au sein de 6 écoles dans 4 commissions scolaires. Les participantes supplémentaires étaient recrutées afin de contrer les effets de l'attrition. Pour permettre une analyse approfondie, il a été

décidé de maintenir les objectifs présentés lors de l'examen doctoral et de présenter les résultats autour de 4 enfants (2 garçons et 2 filles) dans la thèse. Afin de choisir ces quatre cas, la stratégie de variation maximale (Flyvbjerg, 2006) a été employée. Cette stratégie vise le recueil de « la plus grande quantité possible d'informations sur un problème ou un phénomène donné » (p. 229). Ainsi, à l'intérieur des six cas, la variation des expériences relatées, et non la variation des variables sociodémographiques, a guidé les choix d'inclusion. Le Tableau 2.1 présente la répartition des enfants retenus pour l'étude doctorale. Les Tableau 2.2 et le Tableau 2.3 présentent les données sociodémographiques au sujet des participantes. Il est à noter que les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

Tableau 2.1 Les institutions et intervenantes participantes

Printemps-été		
CPE 1 (Quartier 1) 2 éducatrices 2 mères	CPE 2 (Quartier 2) 1 éducatrice 1 mère	CPE 3 (Quartier 3) 1 éducatrice 1 mère
Automne-hiver		
Commission scolaire 1 (Quartier 1) 2 écoles 2 enseignantes	Commission scolaire 1 (Quartier 2) 1 école 1 enseignante	Commission scolaire 2 (Quartier 3) 1 école 1 enseignante

Tableau 2.2 Données sociodémographiques des mères et des familles

Nom de l'enfant	Daniel	Emma	Thomas	Alice
Nom de la mère	Céline	Christine	Brigitte	Julie
Source de revenus	Emploi à temps partiel	Prestations de dernier recours	Prestations de dernier recours	Emploi à temps plein
Structure de la famille	Famille recomposée, garde partagée, deux jumeaux	Parents séparés, deux filles habitent avec la mère	Enfant unique, parents se sont séparés pendant l'étude	Parents cohabitants, deux filles
Scolarité de la mère	Cégep (en cours)	Université	Secondaire non terminé	Université (en cours)
Âge de la mère au début de l'étude	Entre 19 et 24 ans	Plus que 30 ans	Plus que 30 ans	25 à 30 ans
Racialisée	Non	Oui	Oui	Non
Née au Québec	Oui	Non	Non	Oui
Langue parlée	Français	Français	Français	Anglais

Tableau 2.3 Les données sociodémographiques des éducatrices et des enseignantes

Nom de l'enfant	Daniel	Thomas	Emma	Alice
Nom de l'éducatrice	Émilie	Anne	Hannah	Chantal
Formation	DEC	DEC (pays d'origine) + certificat universitaire	DEC	AEC
Années d'expérience	7	19	10	9
Née au Québec	Oui	Non	Non	Oui
Langue du travail	Français	Français	Français	Anglais
Est-elle mère ?	Non	Oui	Oui	Oui
Nom de l'enseignante	Isabelle	Nathalie	Patricia	Catherine
Années d'expérience	18 (au préscolaire)	20 (18 au préscolaire)	20 (14 au préscolaire)	28 (9 au préscolaire)
Née au Québec	Oui	Oui	Non	Oui
Langue du travail	Français	Français	Français	Français
Est-elle mère ?	Oui	Oui	Oui	Oui

3.3 Les données

Les données recueillies proviennent d'entretiens narratifs et de documents de communication parents-intervenantes. Un questionnaire sociodémographique a également été complété par la chercheuse au début de la première rencontre avec chaque participante. Un entretien individuel avec chaque mère et chaque éducatrice a été réalisé avant et après la remise de l'outil *Passage à l'école* aux parents (en mars-

avril et en juin-juillet). En septembre-octobre, moment important de l'année qui suit l'entrée à l'école, un second entretien individuel avec chaque mère et chaque enseignante a été effectué. Finalement, en décembre-janvier, à la suite de la remise du premier bulletin scolaire, un troisième entretien individuel auprès de chaque mère et de chaque enseignante a été mené. Ces moments ont été identifiés comme des moments-clés du processus de transition vers la maternelle (MELS, 2010). Les deux derniers correspondent aussi aux moments planifiés par l'école pour la tenue statutaire de rencontres parent-enseignant (Gouvernement du Québec, 2017c).

En plus de permettre la description détaillée d'expériences concrètes, les questions posées pendant un entretien narratif se doivent d'être claires et sans jargon académique, centrées sur une seule idée, de même que sur ce qui a été vécu et comment cela a été vécu (Wells, 2011). Il est aussi primordial de porter une attention particulière à la façon dont l'interviewer peut influencer le récit (Wells, 2011). Bien qu'il existe plusieurs façons de réaliser des entretiens narratifs (King et Horrocks, 2010), la méthode *Free Association Narrative Interviewing* de Hollway et Jefferson (2008) a été employée dans le cadre de ce projet afin de faire émerger des récits sur la transition vers la maternelle et les relations parent-intervenant. Cette méthode est conçue pour recueillir des récits sur un phénomène particulier. Elle prône d'utiliser des questions ouvertes, d'éviter de demander aux participants d'intellectualiser les raisons de leurs actions, ainsi que de respecter l'ordre du récit et les mots des participants en posant des questions de suivi. Cette façon de procéder favorise, chez le participant, le partage de ses préoccupations, et non pas ce qu'il pense que le chercheur attend comme réponse de sa part. Voici des exemples de questions qui ont été posées dans le cadre de ce projet : « Racontez-moi une expérience où vous avez senti que vous travailliez en collaboration avec l'éducatrice pour préparer l'enfant à l'école » ; « Racontez-moi ce qui s'est passé quand vous avez rencontré le parent pour partager le document *Passage à l'école ».* Le devis longitudinal a également permis de solliciter des récits des mêmes expériences de

points de vue multiples (voir *Annexe A* pour les schémas des entretiens complets). La durée moyenne des entretiens était de 20 minutes. Une des éducatrices n'a pas pu participer au deuxième entretien, étant alors en congé de maladie. Tous les entretiens ont été enregistrés sous format audio et leur verbatim retranscrits intégralement.

Saldaña et Omasta (2017) notent que les documents officiels sont des « sites de pouvoir et de légitimisation » (p. 69). Les documents écrits utilisés dans le cadre de la démarche *Passage à l'école*, les agendas de communication parent-éducatrice et parent-enseignante, ainsi que la première communication officielle de la maternelle (bulletin préliminaire concernant l'adaptation et le comportement de l'enfant) et le premier bulletin scolaire des enfants ont été recueillis, puisque ces textes représentent des exemples de communication entre les parents et les intervenantes. Ces deux documents sont exigés par le gouvernement (Gouvernement du Québec, 2017c). L'objectif officiel de la communication préliminaire est « de renseigner les parents de l'élève sur ses apprentissages et son comportement » (Gouvernement du Québec, 2017c, article 29). Le format de ce document varie d'une école à une autre. Par contre, le bulletin officiel du gouvernement du Québec est un court document qui inclut beaucoup d'informations démographiques (le code permanent, l'adresse des parents et de l'école, les numéros de téléphone) ainsi que le nombre de retards et d'absences de l'enfant pendant l'étape. Ensuite, il y a six compétences qui y sont évaluées, avec une légende qui explique ce que signifient les lettres A, B, C et D.

Dans l'une des écoles, une nouvelle version du document *Passage à l'école,* rempli par les parents (CASIOPE, 2016), a été adoptée. Ce document a été recueilli pour un enfant uniquement. Une autre mère n'a pas fourni le document *Passage à l'école*, en disant qu'elle n'a pas pu le trouver. Le Tableau 2.4 présente un sommaire des étapes de la collecte des données.

Tableau 2.4 Sommaire des étapes de la collecte des données

Période	Entretiens			Documents
	Mères (N=4)	Éducatrices (N=4)	Enseignantes (N=4)	
Mars-avril 2014	4	4	--	
Juin-juillet 2014	4	3	--	3 outils *Passage à l'école* 4 agendas de communication
Septembre-octobre 2014	4	--	4	
Décembre 2014-janvier 2015	4	--	4	4 Communications 4 bulletins 4 agendas de communication 1 document *Passage à l'école* version parent
Total	16	7	8	20
	31			

3.4 La procédure

3.4.1 Étapes préliminaires

L'approbation éthique de l'université a été accordée à l'été 2013. Nous avons sélectionné trois quartiers identifiés vulnérables sur le plan de la maturité scolaire par l'enquête *En route vers l'école* de la Direction de santé publique de Montréal (ASSSM-DSP, 2008) où la démarche *Passage à l'école* était implantée depuis au moins deux ans. Ensuite, nous avons contacté par téléphone toutes les directions de CPE où les éducatrices avaient participé à des formations et des rencontres sur la démarche *Passage à l'école* (*N*=17) selon une liste fournie par madame Loriana Giuliani, directrice du CASIOPE. J'ai aussi présenté le projet oralement aux éducatrices et enseignantes d'un des quartiers à une rencontre annuelle du comité *Passage à l'école* en janvier 2014. Toutes les directrices étaient ouvertes au projet, à l'exception d'une seule qui ne répondait pas aux critères, n'utilisant plus l'outil *Passage à l'école.* Les éducatrices de trois des CPE sollicités ont refusé de participer. L'une des directrices

considérait que son éducatrice du groupe de 4-5 ans n'était pas une candidate appropriée à cause de son manque d'expérience. Dans deux autres CPE, les éducatrices régulières des groupes d'âge visés étaient en congé et les remplaçantes n'étaient pas admissibles à participer, ne connaissant pas suffisamment les enfants et les familles. Enfin, dans les autres CPE, aucun parent ne satisfaisait les critères de sélection de l'étude (voir ci-bas) (*N*=6) ou encore, les parents ne souhaitaient pas participer (*N*=1). Au total, 4 CPE, dans 3 quartiers, ainsi que 7 éducatrices[10] ont participé à l'étude.

Comme nous l'avons décrit plus haut, ce sont les responsables pédagogiques ou les éducatrices qui ont identifié des enfants qui satisfaisaient les critères de sélection (famille 'défavorisée', 'vulnérable' ou 'marginalisée' et enfant aîné). Des 9 parents sollicités par ces 4 CPE, 7 mères ont accepté de participer à l'étude. Étant donné que la majorité des recherches sur les relations famille-école n'impliquent que les mères (Coley et Morris, 2002 ; McWayne, Campos et Owsianik, 2008), dans le cadre de cette recherche, j'ai invité le parent ou tuteur qui entre en contact avec le CPE le plus fréquemment à participer à l'étude. Toutefois, aucun père n'a manifesté de l'intérêt à participer. Nous n'avons eu aucun cas d'attrition des mères ou des enseignantes. Par contre, une des éducatrices n'a pas participé au deuxième entretien, étant en congé de maladie. Malgré l'identification de l'école prévue pour l'enfant pendant le premier entretien avec les mères, quatre des sept enfants ont changé d'école pendant l'été (deux pour déménagements, une pour un changement d'avis de la part de la mère, et une parce que la mère n'a pas obtenu l'autorisation d'inscrire son fils à une école anglophone). Ces changements ont occasionné le retrait de la septième enseignante, n'ayant pu respecter la date de tombée de la demande éthique de cette commission scolaire ; je n'ai pas pu la rencontrer, et cela même si cette dernière avait manifesté de l'intérêt à participer à l'étude. L'approbation éthique a été accordée par les quatre autres

[10] Le septième enfant fréquentait un groupe double avec deux éducatrices.

commissions scolaires. J'ai offert une compensation symbolique (20 $ par entretien) aux participants pour reconnaître le temps accordé à la recherche. Deux entretiens préliminaires réalisés à l'automne 2013 ont permis de valider la méthodologie et les techniques d'entretien ; le premier avec une mère dont l'enfant venait de commencer la maternelle 5 ans, et le second avec l'ancienne éducatrice de sa fille (qui n'a pas participé à l'étude).

3.4.2 Collecte de données

Les entretiens ont été menés par la chercheuse au CPE (*N*=13[11]), à l'école (*N*=10), au domicile du parent (*N*=2), dans un restaurant (*N*=2), dans un centre de loisirs (*N*=3) et au travail d'un parent (*N*=1), selon ce qui convenait le mieux au participant et à la chercheuse, et enregistrés en format audio. Les documents analysés ont été fournis par les intervenants et photocopiés par la chercheuse au besoin.

3.5 Les modalités de traitement de données

Les entretiens ont été transcrits avec un système de notation qui permet d'inclure les pauses, les interruptions, les accentuations et d'autres éléments non verbaux qui clarifient la signification des récits (Poland, 2002). Étant donné que l'écoute des entretiens et la lecture des transcriptions sont souvent proposées comme les premières étapes d'une analyse narrative (Wells, 2011), la chercheuse a réalisé ses propres transcriptions. Chaque entretien était écouté à deux reprises, la première fois à 60 % de vitesse, et la deuxième fois à 90 %, afin d'assurer la qualité et la saisie des verbatim.

[11] Un des entretiens au CPE s'est déroulé en septembre, après que l'enfant ait quitté le CPE.

Les verbatim individuels ont été envoyés par courriel à leur narratrice afin qu'elle en approuve la transcription, avec la consigne claire que si la narratrice voulait modifier ou supprimer des éléments, elle n'avait qu'à l'indiquer à la chercheuse (Clandinin et Connelly, 2000 ; Creswell, 2005 ; Klose, 2011). Quelques participantes ont remercié la chercheuse pour le verbatim, mais personne n'a demandé de modification. Finalement, la chercheuse a assemblé tous les récits de points de vue multiples autour de chaque enfant, incluant l'information collectée dans les documents. Cette étape apparaît constituer une contribution particulièrement originale au domaine de la recherche narrative et au domaine de la recherche sur les transitions vers la maternelle. Ainsi, c'est le récit assemblé autour de chaque enfant qui constitue l'unité d'analyse.

3.6 L'analyse des données

L'analyse fut menée en quatre étapes. Premièrement, comme décrit plus haut, l'écoute et la réécoute des verbatim pendant les transcriptions constitue la première étape d'analyse (Wells, 2011). Cette étape a permis à la chercheuse de se familiariser avec les récits et de les écouter à travers une lentille discursive ou de « performativité » afin d'identifier les moyens utilisés par la chercheuse et les participants pour coconstruire les récits (Gubrium et Holstein, 2009 ; Riessman, 2007 ; Watson, 2007 ; Wells, 2011). Cette première étape d'analyse a servi à assurer la scientificité du projet, plus particulièrement ma réflexivité en tant que chercheuse, en m'aidant à identifier mes biais, mes réactions personnelles aux participantes, et à mettre mes propres expériences en lien avec les récits collectés.

Deuxièmement, une analyse de contenu a été menée afin de répondre à la première question de recherche : comment les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle relatent-elles leurs expériences au sujet de leurs relations pendant la

transition vers la maternelle ? Une analyse de contenu, aussi appelée analyse thématique, est utilisée lorsque le chercheur souhaite comprendre les différents thèmes présents dans un ou plusieurs récits (Bold, 2012 ; Gubrium et Holstein, 2009 ; Wells, 2011). En recherche narrative, cette analyse se distingue d'une analyse thématique en théorisation ancrée ou d'autres méthodologies qualitatives, parce que la nature holistique du récit, la temporalité utilisée par le narrateur, ainsi que les relations entre les divers thèmes qui émergent sont conservées au lieu de décontextualiser le récit en codes et en catégories (Riessman, 2007). La méthode de Gee (1991) a été utilisée afin de repérer les thèmes, ainsi que les liens entre les évènements. Cette méthode implique l'attribution de titres et de sous-titres à chaque section du récit. Ces titres décrivent le contenu du récit et l'intention du narrateur. Les titres et sous-titres respectent l'ordre du récit coconstruit pendant l'entretien, et incluent les répétitions et les incohérences (Riessman, 2007). Cette analyse a été effectuée avec le logiciel Microsoft Word. Pour ce qui est de l'analyse des documents, j'ai rédigé des mémos analytiques en effectuant une lecture soignée (Fortin, 2010), qui ont été ajoutés au récit assemblé. Les mémos concernaient la façon dont les participants utilisaient les dispositifs en place[12]. Ensuite, une analyse de processus (Saldaña, 2016) a été menée sur ces mémos afin de comprendre comment les participantes utilisaient ces documents pour communiquer entre elles et pour faciliter la transition vers la maternelle. Par la suite, à l'aide du logiciel Microsoft Excel, les récits des différentes narratrices autour du même enfant et les documents ont été comparés pour identifier s'ils racontent des récits des mêmes expériences, ainsi que les diverses facons de raconter les mêmes expériences sont racontés selon chaque narratrice.

[12] Et non comment les outils eux-mêmes construisaient le portrait d'un bon enfant en CPE, d'un bon élève, d'un bon parent, d'une bonne éducatrice et d'une bonne enseignante (Alasuutari, Markström et Vallberg-Roth, 2014), ce qui a été le sujet d'une analyse secondaire des données (Lehrer, 2018).

Ensuite, une analyse transversale contextuelle des quatre récits assemblés a été menée afin de répondre à la deuxième question de recherche : comment se positionnent les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle au sujet des métarécits de la déficience, de la maturité scolaire et de la pédagogisation ? En recherche narrative, une analyse de contexte tente de situer des récits particuliers dans le cadre des discours sociétaux en identifiant les métarécits, les attentes culturelles générales et les contrerécits (Andrews, Squire et Tamboukou *et* coll., 2008 ; Bamberg, 2004 ; Wells, 2011 ; Zilber *et al.*, 2008). Pour ce faire, la chercheuse a entrepris une analyse « emic », en identifiant dans les récits les moments où les narrateurs font référence explicitement ou implicitement à ces trois éléments, ainsi qu'une analyse « etic » qui a été menée afin de vérifier si des métarécits impliquant des attentes générales culturelles ou des contrerécits identifiés dans la recension de la littérature se retrouvent à l'intérieur des récits recueillis (Jones, 2004).

3.7 Les aspects déontologiques

Dans le cadre de ce projet, plusieurs enjeux éthiques sont à considérer, notamment le positionnement et la réflexivité de la chercheuse ; la confidentialité, la participation volontaire et le pouvoir décisionnel des participants ; et finalement, des enjeux liés à la traduction des récits.

Au niveau de la posture et de la subjectivité du chercheur, il est d'abord conseillé de reconnaître les inégalités de pouvoir entre celui-ci et les participants, surtout lorsqu'il est question d'une recherche incluant des participants qui sont construits ou identifiés comme étant marginalisés (Ellingson, 2009). Il est aussi recommandé d'interroger la subjectivité du chercheur face à l'objet de la recherche (Bold, 2012) et de rester vigilant quant à la façon dont l'interviewer suscite, forme, essaie de contrôler ou de perturber

le récit (Hollway et Jefferson, 2008 ; Jones, 2004 ; Wells, 2011). En premier lieu, un journal de bord a été utilisé pour documenter et réfléchir au sujet des enjeux du positionnement et de la subjectivité à travers le projet, ainsi qu'aux choix d'inclusion et d'exclusion de la chercheuse en construisant les récits assemblés (Bold, 2012 ; Clandinin et Connelly, 2000 ; Ellingson, 2009). Ensuite, des éléments autobiographiques sont inclus dans la thèse à des moments pertinents, afin d'exposer cette subjectivité ainsi que les liens entre mes expériences professionnelles ou personnelles et le sujet de la recherche.

En second lieu, les entretiens préliminaires menés avec une mère et une éducatrice ont été analysés afin de comprendre comment la chercheuse et la situation de l'entretien de recherche influencent le récit. Bien qu'il soit impossible d'éviter complètement les biais dans un entretien (King et Horrocks, 2010), cet exercice a permis de mieux comprendre l'impact de la chercheuse et de remettre en question certaines façons de faire qui pourraient nuire à la recherche. En fait, la chercheuse a remarqué que le parent n'a pas cessé de discuter de la transition de sa fille une fois l'entretien officiellement terminé. Ce constat a permis de continuer d'enregistrer la conversation pendant la signature des formulaires après la fin de la période des questions, ce qui a permis de capturer d'autres inquiétudes ou préoccupations des participantes. Finalement, il est suggéré de présenter diverses manières d'interpréter les récits afin d'éviter de privilégier l'interprétation de la chercheuse au-delà du récit raconté (Chase, 2005). Les analyses multiples des mêmes récits (l'analyse de contenu et l'analyse contextuelle) ont permis de présenter ces multiples interprétations des données.

En ce qui concerne les enjeux éthiques liés aux participants, il est d'abord recommandé de s'assurer que toutes les conditions de base, pour respecter la déontologie, soient remplies : le respect des personnes, la préoccupation pour leur bien-être, la justice et la participation volontaire (Hobeila, 2011). Ensuite, il importe de s'assurer que les

participants sont les propriétaires de leurs propres récits et qu'ils ont le pouvoir de les changer et de les approuver après que la chercheuse les ait transcrits (Clandinin et Connelly, 2000 ; Wells, 2011). Les verbatims ont été envoyés par courriel aux participantes, avec une demande explicite de s'assurer qu'ils représentaient leur point de vue, et de les corriger ou modifier si elles en voyaient la nécessité. La plupart des participants m'ont remercié de les envoyer ces verbatims, mais personne n'a suggéré des corrections ou des modifications. L'enjeu de la confidentialité serait plus compliqué dans les recherches narratives (Bold, 2012 ; Clandinin et Connelly, 2000 ; Wells, 2011), et ce, particulièrement dans le cadre de ce projet. En effet, même si des pseudonymes sont utilisés, il est possible que les participants y reconnaissent leur récit et, par déduction, ceux des autres participants. Cette situation a été clairement décrite dans le formulaire de consentement et les participants en ont été informés verbalement avant le premier entretien afin de s'assurer de leur compréhension et leur acceptation de cette condition. Dans le cadre des entretiens, quelques mères et enseignantes m'ont demandé si l'autre participante était satisfaite de leur relation, et j'ai répondu que je n'avais pas le droit de divulguer cette information.

En dernier lieu, étant donné le caractère bilingue de l'étude, il a fallu réfléchir aux enjeux éthiques concernant les traductions. À ce sujet, van Nes, Abma, Jonsson et Dorly (2010) préviennent que la traduction est un acte d'interprétation pouvant mener à une dilution du sens. Ces auteurs suggèrent de porter attention aux mots qui n'ont pas d'équivalent en anglais (ou en français), de vérifier les traductions et de traiter les décisions prises quant à la traduction explicitement dans les publications. Dans le cas de ce projet doctoral, les récits ont été rédigés dans la langue originale et aucune traduction n'a été faite avant que le participant n'ait approuvé le récit.

CHAPITRE IV

LES RÉCITS ASSEMBLÉS

Étant donné que la finalité d'une recherche narrative n'est jamais conclusive (Bell, 2002 ; Webster et Mertova, 2007), et qu'il est recommandé de permettre au lecteur de tirer ses propres interprétations du récit (Chase, 2005), cette section présente les récits assemblés autour de chaque enfant. Ce sont les récits assemblés qui ont fait l'objet de deux types d'analyse (présentés dans les deux prochains chapitres) afin de répondre aux deux questions de recherche. Les récits sont présentés ici afin de permettre aux lecteurs de se familiariser avec les quatre cas, et de les interpréter en fonction de leurs propres expériences. Chaque section débutera avec une présentation des narratrices et de leur contexte familial ou professionnel, suivi d'un résumé des récits de la mère et de l'éducatrice et des documents de communication lorsque l'enfant fréquentait le CPE. Par la suite, les récits de la mère et de l'enseignante, ainsi que les documents de communication, une fois que l'enfant à débuté la maternelle, seront présentés. Il est à noter que tous les noms sont des pseudonymes.

4.1 Daniel[13]

4.1.1 Les narratrices et le contexte

Céline est une jeune mère qui habite avec son nouveau conjoint et ses jumeaux, Daniel et Dephine[14]. Les enfants, en garde partagée, alternent hebdomadairement entre la résidence de leur mère et son conjoint et de leur père et sa nouvelle conjointe. Céline détient un certificat d'études professionnelles et étudie au niveau collégial à temps partiel. Elle travaille comme éducatrice remplaçante non qualifiée dans le CPE fréquenté par ses enfants. Émilie, l'éducatrice de Daniel, travaille au CPE depuis 7 ans. Elle détient un DEC en techniques d'éducation à l'enfance et n'est pas mère. Isabelle, l'enseignante de maternelle de Daniel, cumule 18 années d'expérience d'enseignement au préscolaire. Elle est mère de deux filles. L'école de Daniel était la seule dans l'étude à demander à tous les parents, incluant ceux dont les enfants ont fréquenté des CPE, de remplir la version parent de l'outil *Passage à l'école*.

4.1.2 Le récit assemblé

4.1.2.1 Du centre de la petite enfance…

Céline (mère). *La transition prochaine.* Pendant la période de fréquentation du CPE, les récits de Céline concernent la notion de temps. Elle explique qu'au CPE, elle a le temps de parler avec Émilie, l'éducatrice de Daniel, pour avoir un bilan de sa journée.

---

[13] Le récit présenté dans cette section est inclus dans un chapitre de livre (Lehrer, Bigras et Laurin, 2017a).

[14] L'éducatrice de Delphine était en congé de maladie au début du projet, alors les intervenantes qui travaillaient avec elle n'ont pas été sollicitées pour participer à la recherche.

Selon la mère, Daniel peut être un peu turbulent et agressif, ou avoir des humeurs moins agréables à cause de la garde partagée. Céline semble heureuse de ne pas avoir besoin de lire l'agenda parce qu'Émilie lui décrit verbalement la journée de Daniel. Elle a peur que lors de l'entrée à l'école, sa routine du matin devienne plus rigide et qu'elle ne puisse plus prendre le temps de profiter de ses enfants avant de les conduire à l'école :

> Je suis beaucoup, on prend notre temps, comme le matin je les laisse déjeuner, on prend beaucoup notre temps, mais là avec l'école ça va vraiment faire comme non, non, non, go, go, go, go. Dans la société en plus qu'on est aujourd'hui, c'est plus go.

Elle explique que son horaire de travail variable au CPE lui permet parfois d'y conduire les enfants plus tard. La nouvelle routine d'école constituera un grand changement et demandera une adaptation de l'horaire du matin pour elle et ses enfants.

Céline raconte que Daniel a hâte de débuter l'école depuis qu'il a 5 ans. Elle est un peu inquiète concernant la réaction des jumeaux face à la « coupure » entre eux à l'école. Elle anticipe que cette séparation sera difficile à vivre, même si les jumeaux ont été dans des groupes différents depuis leur entrée en CPE. Elle nomme différentes activités de transition qui ont été organisées par le CPE et par l'école. Elle a particulièrement apprécié une rencontre au CPE en soirée avec une enseignante de l'école. A cet occasion, l'enseignante a confirmé aux parents qu'ils n'auraient pas le droit d'entrer dans l'école avec leur enfant. Néanmoins, l'enseignante leur a dit que le personnel enseignant serait là pour bien s'occuper des enfants et que ces derniers allaient s'adapter à ce changement, ce qui a rassuré les parents, selon Céline.

Céline s'est aussi sentie rassurée lors de la rencontre d'accueil à l'école en juin. Elle a trouvé cela sécurisant de rencontrer les autres parents et d'en revoir certains qu'elle connaissait depuis longtemps. Elle raconte que Daniel a reçu un crayon et une efface

et qu'il était vraiment fier du fait qu'il « devient grand. » Aussi, lors de la fête de la graduation au CPE, Daniel a aimé présenter son local à sa mère. Cela a eu un impact positif sur lui parce qu'il s'est rendu compte « qu'il est devenu un grand garçon » qui s'en va à l'école.

En parlant de la rentrée prochaine, Céline pense que Daniel aimera l'école parce qu'il veut apprendre à écrire. Elle a l'impression que ses deux enfants se comporteront comme au CPE, Daniel de façon plus turbulente et Delphine plus calme. Elle dit qu'ils « prendront un coup de vieux » en rentrant. Elle avoue avoir peur de perdre ses bébés, de ne plus recevoir de câlins et de perdre son temps de qualité en famille à cause des devoirs. Néanmoins, elle est contente de l'accueil reçu à l'école parce que la secrétaire a tout de suite reconnu « les deux petits jumeaux ».

La relation parent-éducatrice. Céline utilise le mot « adorable » pour décrire Émilie, l'éducatrice de Daniel. Elle semble confiante que sa future relation avec l'enseignante de maternelle sera aussi bonne. Elle se perçoit comme une personne très sociable et capable de solliciter l'éducatrice de son enfant au besoin. Elle pense qu'il en sera de même avec l'enseignante de maternelle. Elle place la responsabilité d'une bonne relation sur les épaules des parents en insistant sur l'importance de « se donner le temps » pour communiquer avec l'éducatrice ou l'enseignante.

La démarche Passage à l'école. Quand on lui demande comment elle a trouvé la démarche *Passage à l'école*, Céline explique qu'Émilie l'a rencontrée avec le père des enfants pour présenter un bilan des difficultés et des forces de Daniel, et pour identifier les aspects à travailler avant la rentrée à l'école. Elle dit que la rencontre a duré dix minutes, lui permettant de voir les difficultés de Daniel, mais d'une durée insuffisante pour faire le tour du bilan. Elle avait prévu regarder le document calmement à la maison, mais se rend compte qu'elle ne l'a pas fait et dit se sentir mal à ce sujet. Elle a

remis le document à la secrétaire de l'école, mais elle ne sait pas si le personnel de l'école en a pris connaissance.

Émilie (éducatrice du CPE). *La transition prochaine.* Émilie explique que Daniel est curieux et aime apprendre, il est intéressé par les chiffres, les lettres et les formes, mais a besoin d'encouragement et de soutien pour persévérer et croire qu'il est capable. Elle pense que les premières semaines à la maternelle seront un peu difficiles pour lui parce qu'il a de la difficulté avec la nouveauté et les changements, mais qu'il sera « courageux et confiant » et que sa mère pourra accorder plus d'attention à Delphine qui risque d'être plus timide.

Émilie explique qu'elle commence toujours, en février, une activité-projet sur le thème de l'école. Les enfants y travaillent au moins une fois par semaine, ce qui leur permet de parler de l'école et de leurs émotions au sujet de cette prochaine étape. Ils présentent leur réalisation lors de la fête de la graduation en juin. Émilie raconte que Daniel a hâte de commencer l'école, et qu'il pose des questions concernant son école et les amis qui vont y aller avec lui. Elle interprète ses questions comme des inquiétudes de sa part et rapporte qu'elle le rassure en y répondant.

Au printemps, Émilie s'est dite inquiète à cause du manque de communication et des frictions qu'elle percevait entre Céline (la mère) et le père de Daniel. Elle semblait particulièrement inquiète concernant les répercussions possibles sur les deux enfants une fois à l'école. À l'été, elle est très contente de raconter que les deux parents ont participé ensemble à la rencontre concernant *Passage à l'école* et à la fête de la graduation. Elle avoue alors que ses propres parents ont divorcé quand elle était jeune et qu'elle aurait aimé qu'ils participent ensemble à des évènements scolaires.

La relation parent-éducatrice. Les récits d'Émilie présentent Céline comme un parent collaborateur et Daniel comme un enfant en train de s'améliorer. Le fait que Daniel est souvent agité ou agressif nécessite la collaboration de sa mère. Émilie décrit celle-ci comme ouverte à ses observations et conseils. Par exemple,

> À la fin d'une journée, si Daniel était plus agité que la normale [...] elle [Céline] va m'expliquer un petit peu, 'ah oui, c'est vrai, mais peut-être qu'hier on a fait une activité pis ça l'a excité.' On a un bel échange, [elle] est ouverte à ce qu'on lui dit, on essaie de trouver peut-être la cause qui a incité ce comportement-là, pis elle va se trouver des solutions, [...] c'est tout le temps de beaux échanges puis une belle ouverture aux commentaires.

Émilie ajoute qu'à la maison, Céline continue de faire pratiquer à Daniel les dessins qu'il a appris au CPE. Elle mentionne aussi que Céline a inscrit Daniel à des cours de karaté afin de lui permettre d'évacuer son énergie et de développer son autocontrôle, stratégie qu'elles ont trouvée ensemble. Émilie recrée l'environnement des cours de karaté dans son local afin de permettre à Daniel de vivre une continuité dans les différents milieux de vie où il évolue.

Émilie parle du progrès de Daniel au fil de l'année, en ajoutant que, « d'ici la fin de l'été on irait beaucoup travailler l'affectif, tout qu'est-ce qui est ses émotions, ses sentiments, de s'ouvrir encore plus, d'accepter encore plus de l'aide qu'on peut lui offrir » et que Céline fera de même à la maison « jusqu'à la fin de l'année pour aussi s'assurer qu'il soit prêt ».

La démarche Passage à l'école. Émilie présente ses démarches d'observation des enfants et de consultation auprès de collègues afin d'expliquer qu'elle a pu s'approprier le processus d'utilisation des documents à travers les années. Elle met l'accent sur le fait que Céline (la mère) accepte l'évaluation qu'elle a faite de Daniel, en disant qu'elle

n'« a pas de difficulté à me croire » et qu'elle était « d'accord avec moi » concernant l'outil *Passage à l'école* de Daniel. Par contre, elle dit que l'atmosphère de la rencontre était tendue à cause de la présence des deux parents.

Les documents de communication CPE-maison. *L'agenda.* Pour ce qui est des documents de communication entre l'éducatrice du CPE et le parent, l'agenda de communication semble utilisé comme un outil unidirectionnel, rempli par l'éducatrice et occasionnellement signé par la mère. L'éducatrice utilise ce document afin d'informer les parents sur l'humeur de l'enfant, sa participation, le respect des consignes, son appétit et ses heures de sieste, ce qui semble constituer une évaluation quotidienne de la participation de l'enfant au CPE. Selon le document, l'humeur de Daniel est souvent très bonne, sa participation et son respect des consignes sont variables. L'éducatrice utilise l'espace ouvert pour partager de l'information concernant l'ensemble du groupe (les activités du groupe ; la présence d'une remplaçante pour une partie de la journée ; des messages et rappels concernant les fêtes). Parfois, elle utilise cette section pour ajouter des précisions quant au comportement de Daniel et sur son état de santé.

Passage à l'école (complété par l'éducatrice du CPE). La première page du document *Passage à l'école* présente l'autoportrait de Daniel et présente ses intérêts et un résumé de son caractère en groupe « le coin bloc, auto, bonhomme et le coin arts plastiques (dessin, pâte à modeler, peinture). Il aime rendre service et faire rire ceux qui l'entourent ». Les pages qui suivent sont consacrées à transmettre une évaluation du niveau de développement de Daniel dans les différentes sphères, en informant les parents et l'enseignante que les relations avec les autres sont faciles pour lui, mais qu'il a besoin de soutien pour respecter les consignes, exprimer ses émotions et s'adapter aux changements. Les sphères motrice et créative constituent ses forces, ainsi que la sphère logico-mathématique, à part reconnaître les chiffres. Pour la sphère attention-

concentration, Daniel aurait besoin de soutien pour attendre son tour et se calmer lors d'un conflit. Pour la sphère langagière, la plupart des items sont aisés pour Daniel, mais il a besoin de soutien pour comprendre la notion de temps et pour jouer avec les mots et les sons. La dernière page n'est pas complétée, ce qui indique à l'enseignante qu'aucun suivi particulier n'a eu lieu au CPE pour Daniel. Cette page n'est pas signée par le parent, ce qui autoriserait l'école à contacter le CPE.

4.1.2.2 … vers la maternelle

Céline (mère). *La rentrée de Daniel.* Céline explique que Daniel a aimé sa rentrée et qu'à cause des jumeaux, elle a eu l'opportunité de vivre deux entrées scolaires très différentes. Son fils a vécu une entrée facile tandis que sa fille a pleuré lors de la première journée. Elle ajoute que Daniel était un bébé au CPE, mais que maintenant, en tant qu'élève de maternelle, « il est comme en apprentissage de devenir un petit garçon, pis de se préparer pour le secondaire pis la vie adulte ».

La communication parent-enseignante. Une fois Daniel arrivé à la maternelle, Céline relate une série de commentaires négatifs concernant des situations ou des lacunes qu'elle trouve « bizarre ». Par exemple, elle n'a pas reçu assez rapidement, au début de l'année, suffisamment d'information de la part de l'école et se sentait anxieuse :

> Ça s'est quand même bien passé, il était super positif […] l'insécurité a plus été de ma part à moi, parce qu'il y a des parents qui me parlaient, pis on s'est rendu compte qu'on avait pas visité l'école [en juin], on a été dans l'école, on est renté, on a été accueilli, […], c'est tout, après ça on ressortait, fait qu'on savait pas où était la classe, on savait même pas qui était le professeur de notre enfant.

Elle explique que cet état d'anxiété s'est prolongé quelques semaines, jusqu'à la rencontre d'orientation avec l'enseignante pour les parents à la mi-septembre, lorsqu'elle a pu visiter la classe de ses enfants. Elle aurait aimé que cette visite et cette rencontre aient lieu avant la première journée pour sécuriser les parents.

Par contre, elle dit s'être sentie mal à l'aise pendant cette rencontre, parce qu'il y avait peu de temps dans la classe avec l'enseignante, celle-ci a « parlé un peu vaguement, comment ça allait se passer, les livres, mais [...] c'était limité parce qu'il fallait retourner [dans le gymnase pour voter pour le conseil d'établissement] ». Elle a expliqué qu'elle n'a pas eu le temps de parler avec l'enseignante parce qu'elle a choisi de ne pas faire la file pour attendre ; elle ne voulait pas la déranger et il y avait peu de temps parce que la rencontre pour élire les membres du conseil d'établissement avait lieu au gymnase tout de suite après.

Lors de la réunion, les parents des trois classes de maternelle étaient réunis dans un même local. Cela a inquiété Céline, car elle ne pouvait pas identifier les parents des autres élèves qui étaient dans la même classe que ses enfants. Elle explique avec un petit rire d'inconfort que ça lui aurait procuré une certaine sécurité, parce qu'elle vit dans un quartier défavorisé et que c'est important pour elle de connaître la culture des parents des enfants avec qui ses propres enfants fréquentent l'école. Elle exprime aussi le désir de distinguer les amis de ses enfants, qui sont dans leur classe, des amis avec qui ils jouent au service de garde et dans la cour d'école.

En septembre, elle dit qu'il y a « zéro communication » avec l'enseignante et qu'elle aurait aimé la rencontrer individuellement pour présenter son enfant. Elle précise qu'elle était habituée aux communications verbales quotidiennes avec Émilie, l'éducatrice du CPE. Elle a eu de la difficulté à comprendre l'agenda de communication de l'école, et ne semble pas satisfaite des autocollants que son garçon reçoit chaque

jour afin de communiquer s'il a passé une belle journée. Elle trouve ça « bizarre » parce que

> […] là à date il a juste des collants, mais, mon garçon est quand même quelqu'un de très actif, qui bouge, qui des fois il peut être brusque à pousser pis des choses comme ça, je trouve que c'est bizarre qu'il a juste des collants, peut-être ça va bien.

Elle continue en expliquant que c'est « bizarre » en comparaison avec le « *feedback* d'Émilie (éducatrice du CPE) » sur les émotions et le niveau de fatigue de Daniel. Elle raconte une situation liée à l'hygiène vécue par sa fille et explique

> Je sais pas comment communiquer ça au professeur […], est-ce qu'il faut que j'appelle la prof ? Est-ce que j'écris ça dans l'agenda ? Mais là faudrait que je le dise à la madame du service de garde aussi, parce que quand je vais les chercher dans le fond, c'est au service de garde, […] sauf qu'elle ne lit pas dans l'agenda.

Céline est aussi déçue du fait qu'elle n'a pas le droit d'entrer dans la cour d'école et explique son malaise lorsque les enfants oublient leurs sacs à dos et qu'elle a besoin de crier pour attirer leur attention. Elle raconte une situation où elle a eu à apporter le sac à dos dans la cour et qu'elle s'est sentie mal d'avoir outrepassé la règle de ne pas entrer dans la cour d'école.

En décembre, Céline est enceinte et ne travaille plus, alors les enfants ne fréquentent plus le service de garde le matin et après l'école. Cela lui permet d'aller les chercher plus tôt et de saluer de la main à l'enseignante après l'école. Elle dit que la communication se passe encore surtout via l'agenda, mais qu'elle a hâte au petit déjeuner dans la classe qui s'annonce sous peu. Elle trouve tout de même la communication plus facile parce qu'elle peut communiquer verbalement avec l'enseignante le matin ou après l'école, au besoin.

> Quand qu'ils ont vraiment quelque chose à me dire, ben Daniel va toujours venir me voir, il va dire 'Maman, maman, Isabelle [l'enseignante], elle a quelque chose à te dire' fait que là, après ça je rentre dans l'école et à ce moment-là je peux communiquer avec Isabelle et avec le professeur de Delphine aussi.

Elle indique que cette possibilité de communication verbale lui donne confiance, mais comprend aussi que « la plupart des parents n'ont pas cette relation-là non plus » et que c'est une situation temporaire puisque, « dès que je recommence à travailler ça va être fini ».

Les communications verbales et écrites relatées par Céline semblent porter sur des problèmes de santé ou des accidents, ainsi que des informations pratiques. « Au niveau de la communication, quand qu'il y a un problème, comme là mettons cette semaine Delphine a eu un problème d'oreille, à ce moment-là il [l'enseignant] a communiqué dans l'agenda », elle ajoute, « j'ai compris un peu maintenant (rires) le fonctionnement d'agenda ».

Lors de l'entretien du mois de décembre, elle poursuit sur la comparaison des communications entre l'école et le CPE, « au moins le CPE c'est vraiment, tu peux rentrer, tu peux aller voir, tu peux avoir un contact [...] l'union était plus forte au niveau du CPE ». Pour illustrer ses propos, elle raconte aussi que Daniel a commencé à faire du somnambulisme et qu'elle ne sait pas à qui le dire à l'école. Alors qu'au CPE, elle en aurait informé son éducatrice. Elle imagine que cet état de Daniel pourrait avoir « une répercussion » sur ses comportements à l'école, mais que l'école ne peut en tenir compte puisque les intervenantes ne sont pas au courant.

La communication parent-service de garde. En septembre, Céline exprime avoir éprouvé des difficultés à expliquer l'horaire de garde partagée et de son travail variable au responsable du service de garde ainsi qu'à l'enseignante et aux éducateurs. Elle a

trouvé une solution en faisant un tableau dans l'agenda, avec un code de couleurs pour communiquer l'horaire des enfants. Elle a l'impression que les enseignants l'ont compris parce qu'elle n'a pas eu d'autres questionnements de leur part.

Céline déplore aussi une absence de communication avec les éducateurs du service de garde scolaire concernant les enfants. Elle raconte que l'éducatrice de Daniel dit qu'il a passé une bonne journée quand elle vient le chercher, mais qu'elle est occupée avec le groupe d'enfants et n'est donc pas disponible pour discuter. Céline doit aller chercher l'information auprès de ses enfants et elle trouve ça difficile.

En décembre, Céline raconte que très peu de communications ont lieu, tant verbales qu'écrites, avec le service de garde. Son échange le plus significatif concerne la procédure de paiements par internet. Aussi, depuis qu'elle a arrêté de travailler, ses enfants fréquentent le service de garde uniquement le midi, elle ne croise alors plus l'éducatrice lorsqu'elle vient chercher les enfants. Elle relate aussi qu'elle a appris par les enfants que ces deux derniers avaient changé d'éducateur à deux reprises. Elle dit ne pas être certaine si c'est vrai et ne pas comprendre pourquoi ils ont changé de groupe.

S'adapter au fonctionnement de l'école. Malgré le fait qu'elle ait parlé de la routine du matin lors des deux entretiens au moment où Daniel fréquentait le CPE, Céline s'est dite surprise de devoir amener les enfants à l'école à une heure fixe. Elle ajoute qu'elle trouve cela compliqué, en cas d'absence de son enfant, de devoir informer à la fois l'école et le service de garde.

Elle se questionne sur le fait qu'on rénove la cour à l'automne au lieu de l'été, au moment où les enfants sont présents à l'école, tout en annoncant des coupures budgétaires, notamment pour les petits déjeuners. Aussi, elle remet en question certains choix, dont celui de planter des arbres dans la cour. Elle trouve l'ajout de bâtons de

métal pour tenir les jeunes arbres et de roches dangereux. Elle mentionne qu'elle ne pense pas qu'elle puisse vraiment s'impliquer dans l'école, se sentant mal de le faire puisque ses enfants sont « juste en maternelle ».

Elle répète, à l'entretien de décembre, que la routine du matin est complexe et difficile. Elle explique que les enfants choisissent leurs collations et qu'elle réchauffe le dîner le matin. Il faut aussi motiver les enfants à se dépêcher et négocier avec eux s'ils vont s'y rendre à pied ou en voiture.

Les évaluations. Céline raconte qu'elle a reçu, de la part de l'école, la version parentale du document *Passage à l'école* au début de l'année et qu'elle l'a remplie et retournée. Elle relate que c'était facile à remplir, mais que certains énoncés n'étaient pas clairs, alors elle en a discuté avec son conjoint.

Au sujet de la première communication scolaire au mois d'octobre, Céline raconte que ce document a été déposé dans le sac à dos des enfants. À ce sujet, elle relate que, bien qu'elle ait apprécié que deux copies lui aient été remises, une pour elle et l'autre pour le papa, le contenu de la communication manquait de clarté. Elle voulait savoir clairement : « est-ce que j'ai quelque chose à faire à la maison ? ». Elle avait aussi de la difficulté à remplir la section destinée aux parents dans le document.

> Je savais pas comment répondre [...] je savais pas quoi écrire, est-ce qu'il fallait que j'écrive que justement il est pas clair, mais en même temps tu veux pas dire à un professeur [...] 'excusez-moi je comprends pas la clarté au niveau de ça'.

En novembre, elle est allée à l'école pour que les enfants présentent leurs travaux et elle a reçu le premier bulletin dans le cadre de cette rencontre. Elle était contente que

les enfants aient reçu des B et elle semblait essayer de se convaincre de la « normalité » de son impression que les enseignantes ne connaissent pas assez les enfants.

> J'ai l'impression qu'ils connaissent pas beaucoup les enfants encore, vu qu'il y a beaucoup d'enfants, parce que des fois elle me parlait des enfants pis je reconnaissais pas mes enfants, je trouvais ça bizarre parce que, mais en même temps je comprends ils ont beaucoup d'élèves, [...] je trouvais ça bizarre [...] mais en même temps c'est normal qu'elle connaisse pas beaucoup l'enfant.

Isabelle (enseignante). *La rentrée de Daniel.* Isabelle aborde davantage l'adaptation de Daniel, qu'elle décrit comme un garçon agréable qui travaille bien, connaît la routine, respecte les règles et s'est déjà fait des amis. Elle confirme que la rentrée « n'a pas été trop difficile » pour lui, qu'il n'a pas pleuré et qu'il était content de venir à l'école. Elle explique que pendant les jeux

> [...] quelques fois [...] il rentre vraiment dans le jeu alors là il est plus actif, des fois il fait des petites choses mais rien de catastrophique pis si on l'avertit, habituellement ça se replace.

La communication parent-enseignante. Isabelle relate que la transition des parents s'est également bien déroulée. Ils sont venus à la rencontre de parents et ils n'avaient pas de questions. Le père est venu en classe avec sa conjointe pour aider lors d'une activité de confection de compote de pommes. Elle mentionne qu'en septembre, elle voyait seulement le père et sa conjointe à l'école parce qu'ils venaient reconduire les enfants et les chercher directement après l'école. Toutefois, lorsqu'ils étaient avec leur mère, les enfants fréquentaient le service de garde de l'école tôt le matin ainsi qu'en fin de journée, alors il n'y avait pas de contact possible. Isabelle explique que les parents de sa classe savent qu'ils peuvent se sentir à l'aise de communiquer avec elle, « ça ils le savent, on le dit à la réunion, de communiquer avec nous pis qu'ils se sentent à l'aise. »

En décembre, Isabelle était au courant que la mère et la belle-mère de Daniel attendaient chacune un bébé, et elle a dit que ces nombreux changements pourraient influencer le comportement de Daniel à l'école, mais que « pour l'instant ça va bien ».

Elle a expliqué que même si les parents sont séparés, la routine de garde semble bien établie et qu'« il y a un bon suivi d'un côté [comme] de l'autre ». Elle a répété quelques fois que Daniel raconte qu'il fait beaucoup d'activités avec ses deux parents. Elle était contente qu'il ait pris une journée de congé avec la conjointe de son père pour lui préparer un cadeau de Noël. Isabelle explique que même si elle voit les parents de loin le matin ou après l'école, elle n'a pas vraiment de contacts avec eux, outre la rencontre au sujet du bulletin.

Les documents Passage à l'école. Isabelle dit que le fait que les parents lui aient remis les documents *Passage à l'école* est « déjà un bon pas ». Elle explique que ces documents sont utilisés par les enseignants au moment de diviser les enfants inscrits à l'école en groupes-classes. Une fois que l'année est commencée, elle les consulte seulement si elle observe des problématiques chez l'enfant. Elle mentionne que le document est très parlant, mais très long, et que la version parent est un peu répétitive, mais juge néanmoins que c'est un bon outil. Elle apprécie le fait qu'elle puisse contacter l'éducatrice du CPE et ne soit pas obligée de recommencer à zéro si l'enfant a des besoins particuliers. Elle explique que les observations contenues dans le document de Daniel coïncident avec ses propres observations et qu'elle n'a pas eu à le consulter depuis le début de l'année.

La communication enseignante-service de garde. Isabelle rapporte qu'elle n'a pas à communiquer avec le personnel du service de garde de l'école concernant Daniel, parce que les éducatrices ne « sont jamais venues à moi pour me dire, 'bon lui une petite

problématique, y a quelque chose qui va pas' » et parce qu'elle a l'impression qu'il est « à son affaire ».

Les évaluations. En discutant de la première communication, elle mentionne « les deux petits points qui accrochaient » : le fait qu'il aime parler et qu'il devrait « travailler un peu les chiffres ». Au sujet du bulletin, elle aborde surtout la rencontre avec les enfants et les parents, qui s'est déroulée dans une « super belle atmosphère », et qu'« on communiquait bien, ils étaient intéressés à ce que Daniel faisait ». Elle se dit satisfaite de l'implication et du suivi des parents, parce que

> Je sens quand même que si j'écris un message, il y a des initiales, alors il y a un bon contact maison-école jusqu'à maintenant, oui, alors j'ai pas rien de vraiment négatif (rires) jusqu'à maintenant.

Les documents de communication école-famille. *L'agenda.* En ce qui concerne les documents de communication famille-école, l'agenda de communication de l'école compte six pages complétées entre septembre et décembre 2014. Ce document est utilisé par Isabelle, l'enseignante, pour informer les parents du comportement de Daniel (par le biais des collants à chaque jour et des commentaires occasionnels, ex. : attention à la jasette ; bonne participation) ou pour souhaiter « bon congé. » Céline, la mère, l'utilise pour informer l'enseignante et le service de garde de l'horaire du service de garde (avec la légende qu'elle a décrite pendant l'entretien) et l'état de santé de Daniel. Céline et le père de Daniel apposent chaque jour leurs initiales afin de montrer qu'ils ont vu le collant. L'infirmière de l'école a aussi utilisé ce cahier pour transmettre un message aux parents, concernant le fait qu'elle a vu Daniel. Elle a apposé un message imprimé qui explique aux parents que l'enfant a « fait une chute ou reçu un coup sur la tête », indiquant l'heure de l'accident et une liste de symptômes possibles qui nécessiteront un suivi à la salle d'urgence.

La version parentale du document Passage à l'école. Ce petit livret a été conçu pour les enfants qui n'ont pas fréquenté de services de garde (CASIOPE, 2016), mais l'école de Daniel a demandé à tous les parents de le compléter. Lorsque Céline (la mère) en discutait, il semblait qu'elle l'ait rempli à la demande de l'école. Elle se préoccupait de la justesse de ses réponses. Elle ne semblait pas voir le document comme une occasion d'échange ou pour présenter son fils à l'enseignante. Elle a ajouté des informations sur la page couverture concernant le parcours de Daniel en cochant CPE et service de garde (elle a ajouté le mot « familiale »). Elle a aussi inscrit que la langue parlée à la maison est le français, mais la section prévue pour le dessin de l'enfant est restée vide. Le document est divisé en quatre sections : mes émotions ; mes relations avec les autres ; mes activités et mes jeux ; et mon langage, mes habiletés et mes connaissances. Céline a rempli le document au complet, en indiquant que Daniel s'adapte facilement aux changements, qu'il a de la difficulté à exprimer ses émotions, qu'il a besoin d'aide pour attendre et qu'il crie lorsqu'il est frustré. Elle a indiqué également que ses parents se sentent heureux et inquiets face à sa rentrée scolaire, que ses relations avec les autres sont habituellement aisées, mais qu'il a parfois besoin d'aide pour respecter les consignes et trouver une solution lors d'un conflit. Céline a coché les activités aimées de Daniel : dessiner, faire semblant, chanter, grimper, sauter et courir ; et celles moins aimées : le découpage avec des ciseaux et les casse-têtes. Dans l'espace consacré à l'ajout d'autres activités appréciées de Daniel, elle a inscrit « lego (construire) ». Concernant ses habiletés et connaissances, elle a indiqué que la plupart des items sont aisés pour lui, mais qu'il a besoin d'aide pour s'orienter dans les lieux. Elle n'a pas rempli la dernière page du livret, concernant un soutien particulier, mais elle a signé et a inscrit son numéro de téléphone ainsi que celui du père, indiquant qu'elle est disponible selon les demandes de l'école.

La première communication. La première communication est un document d'une page divisé en trois sections et complété par l'enseignante. Il y a trois options à cocher (oui,

parfois, et non), mais aucun espace n'est prévu pour que l'enseignante puisse y inscrire des commentaires. Selon l'enseignante, ce document sert à rassurer les parents ou à les informer rapidement si l'enfant éprouve des difficultés d'adaptation. Isabelle (l'enseignante) utilise ce document pour informer les parents de Daniel qu'il répond aux attentes de l'école (ex. : participe aux activités ; prend soin du matériel ; communique avec l'enseignante ; joue avec d'autres enfants), et qu'il respecte parfois les règles et les consignes. Elle a ajouté le mot « jasette » afin de clarifier son évaluation. Le document contient aussi trois énoncés à remplir pour les parents. Céline (la mère) a indiqué que Daniel aime l'école ; parle parfois de ses amis et raconte parfois ce qu'il vit à l'école. Elle a ajouté des précisions sur les lignes prévues à cet effet pour indiquer qu'il parle d'un seul ami.

Le premier bulletin. Isabelle (l'enseignante) a évalué les compétences de Daniel en communiquant à ses parents, à la direction de l'école, et à ses futures enseignantes, qu'il se développe adéquatement dans les six compétences de l'éducation préscolaire (MELS, 2006). Elle a aussi ajouté un commentaire où elle note les forces, un défi et les intérêts de Daniel, ainsi qu'une dernière phrase adressée à l'enfant, pour le féliciter et le motiver à poursuivre.

> Daniel est à l'aise dans la classe. Il participe bien aux activités et s'applique énormément dans ce qu'il fait. Il aime faire rire et parler avec ses amis. Cependant, il doit faire attention à la jasette qui prend le dessus parfois lorsqu'il travaille, car elle le retarde. Il aime dessiner et est très créatif. Bravo Daniel pour ce beau travail et continue !

4.2 Emma[15]

4.2.1 Les narratrices et le contexte

Christine se présente comme une mère monoparentale qui habite avec ses deux filles, Emma et sa petite sœur Charlotte. Elle détient un diplôme de premier cycle universitaire, mais ne travaille pas et reçoit des prestations de dernier recours. Hannah, l'éducatrice d'Emma, était enseignante au primaire dans son pays d'origine, où elle a travaillé pendant 10 ans, avant de déménager au Québec. Elle a 18 ans d'expérience en tant qu'éducatrice à la petite enfance, dont 10 dans ce CPE où elle travaille depuis son ouverture. Elle est mère de trois enfants. Hannah était en congé de maladie lors du deuxième entretien en juin, ce qui explique que nous l'avons rencontrée une seule fois, en mars. Patricia, l'enseignante de maternelle d'Emma, a 20 ans d'expérience en enseignement, dont 14 au préscolaire. Elle est mère d'un garçon et habite le Québec depuis l'âge de 6 mois.

4.2.2 Le récit assemblé

4.2.2.1 Du centre de la petite enfance…

Christine (mère). *La transition de la maison vers le CPE.* Emma a fréquenté le CPE pendant une seule année (entre l'âge de 4 et 5 ans), alors les récits de Christine (et d'Hannah, l'éducatrice) traitent de l'entrée en CPE de ses deux filles ainsi que de leur préparation pour le CPE. Christine explique qu'en inscrivant ses enfants au CPE, elle

[15] Les récits de la mère et de l'éducatrice d'Emma sont inclus dans un chapitre de livre (Lehrer, Bigras et Laurin, 2017b).

a instauré certaines activités à la maison dans le but de les préparer. Elle a introduit les livres « pour qu'il y ait un intérêt aussi, à la lecture », et a amené ses filles à la bibliothèque pour souligner l'importance des livres et pour leur apprendre à rester calmes dans ce lieu publique. Elle avait aussi introduit une routine quotidienne à la maison, acheté un guide de préparation à la maternelle, et appris aux enfants à dessiner des lapins et des bonshommes. Elle semblait fière de ses actions : « je pense que c'est bon, ça c'est le peu que j'ai apporté par moi-même ».

Quand ses filles ont commencé à fréquenter le CPE en septembre, Christine raconte qu'elle a été bien accueillie. Elle a trouvé l'expérience « super joyeuse mais aussi très intense, j'ai beaucoup pleuré, j'étais facilement étiquetée la maman qui pleure, parce que je trouvais ça une étape à franchir ». Elle note qu'elle a souvent refusé des services de garde pour ses enfants, mais que l'accueil qu'elle a reçu à ce CPE l'a rassurée, malgré les émotions contradictoires qu'elle a vécues.

L'identification des besoins particuliers. Christine relate que dans les premières semaines de fréquentation du CPE, les éducatrices de ses deux enfants lui ont annoncé que ses filles avaient des troubles d'apprentissage. Elle dit que cette annonce l'a empêchée de commencer à chercher un emploi, qu'elle était surprise, se sentait seule et avait de la difficulté à gérer ses émotions : « ça a été difficile d'accepter que mes enfants soient différents », mais elle a rapidement accepté « que mes enfants ont des problèmes ». Elle raconte qu'elle vivait un stress chaque soir quand elle regardait dans l'agenda des enfants, et qu'elle était soulagée lorsqu'elle n'y trouvait rien d'écrit à ce sujet. Elle a pris l'initiative de se joindre à d'autres mères qui vivaient la même chose

sur les réseaux Facebook, et n'a pas attendu que le CPE entame les démarches d'orthophonie avec le CLSC[16] :

> Moi, maman proactive comme je suis, je pouvais pas attendre [...] fallait que je parle à quelqu'un de ma tristesse aussi, je suis allée un vendredi au CLSC, je pleurais, je pleurais, on se sent toujours coupable [...], mais je suis allée, j'ai fait moi-même la demande.

Christine explique qu'elle avait peur que les services d'orthophonie soient longs à obtenir et à démarrer, ce qui l'inquiétait parce qu'elle anticipait l'entrée prochaine d'Emma à l'école. Toutefois, les services d'orthophonie ont été disponibles en décembre, notamment par de l'aide offerte au CPE ainsi que les services d'une psychoéducatrice. Christine s'est alors sentie moins seule. Pour Emma, les problèmes se sont réglés rapidement. Christine se dit satisfaite de ces services gouvernementaux gratuits.

Par contre, elle ajoute qu'elle cherche le contact avec d'autres mamans qui ont vécu des expériences similaires, surtout l'entrée à l'école, pour se sécuriser. Elle explique qu'elle a grandi à la campagne, elle ne connaît alors pas tous les services offerts en ville. Elle s'est dite rassurée par les mères qu'elle a rencontrées dans un organisme famille et par son ex-belle sœur qui, comme elle, a des enfants avec des difficultés qui ont reçu des services.

Choisir une école. En discutant de son choix d'école, Christine évoque plusieurs options qu'elle a considérées. Premièrement, suite à sa lecture des forums de discussions numériques, elle s'est rendu compte qu'une école plus proche lui éviterait

[16] Les centres locaux de services communautaires (CLSC) sont des cliniques publiques de services de santé et de services sociaux au Québec.

« les complexités logistiques » et lui permettrait de passer plus de temps avec ses filles en soirée, ce qui lui paraissait important si elle décidait de retourner au travail. Deuxièmement, elle exprime qu'elle aurait aimé envoyer sa fille dans une école privée, mais n'en a pas les moyens. Troisièmement, elle connaît des parents qui envoient leurs enfants « à l'école de cirque, d'autres de nature ou alternative », ce qu'elle ne trouve pas utile au niveau du primaire. Finalement, elle hésitait entre deux écoles publiques, l'une avec beaucoup de services spécialisés et l'autre plus près de son domicile. Elle a finalement choisi son école de quartier, en espérant que ses filles n'auraient pas besoin de services qui ne sont pas offerts dans cette école, et qu'elle ne devrait pas changer d'école après un an ou deux. Elle est allée à une activité portes ouvertes de l'école, il y a un an, parce qu'elle pensait inscrire Emma à la maternelle 4 ans. Toutefois, elle a aussi visité le CPE et l'a trouvé tellement beau qu'elle y a inscrit Emma avec son autre fille, Charlotte. Elle relate qu'elle a aimé la visite de l'école parce qu'elle a pu poser plusieurs questions : « je suis une maman qui pose *toujours* des questions, fait que je voulais avoir le temps, vraiment avoir le pouls de l'école » (emphase originale). Elle répète que puisqu'elle vient de la campagne, elle ne connaît pas le fonctionnement de l'école en ville, surtout le fonctionnement du service de garde en milieu scolaire (SGMS) le matin et après l'école. Christine indique qu'elle voulait que ce soit une bonne école, parce que le quartier est « connu pour être un milieu défavorisé ». Elle était stressée à l'idée que l'école soit « une école cheap ou qui a pas de services ou pas de soutien pour les élèves ». La visite de l'école l'a également rassurée au niveau de la préparation d'Emma pour l'école. Elle avait l'impression que la maternelle avait changé au fil des années, et elle voulait savoir « est-ce l'enfant devait être extrêmement préparée là, tout savoir l'alphabet et tout ? ». Elle dit que cette visite l'a rassurée, mais n'explique pas dans quelle mesure. Après cette première visite, Christine a posé des questions à d'autres mamans dont les enfants fréquentent ou ont fréquenté cette école, et que « je savais qu'ils ont bien évolué dans la vie (rires) ». Elle se dit contente d'avoir une bonne opinion de l'école, mais souhaiterait tout de même essayer de mettre de l'argent de côté pour envoyer ses filles à l'école secondaire privée.

La transition qui s'en vient. En discutant de la transition d'Emma, Christine prédit qu'elle-même va pleurer, mais pas sa fille, car son intégration au CPE s'est bien passée. Christine explique qu'elle espère qu'elle pourra entretenir une relation positive avec l'enseignante d'Emma ;

> Si j'ai un problème, je comprends pas quelque chose, j'espère que je vais avoir la réceptivité là-dessus, [...] qu'il n'y aura pas de sous-entendus, que ça va être facile de dire [...] y en a qui disent tout le temps ma porte est ouverte [...] et c'est pas vrai là, ils sont tout le temps occupés, faut que tu prennes rendez-vous pour dire bonjour, j'espère que je va tomber sur un professeur qui comprend le rôle mettons, maman monoparentale, que c'est pas évident, pis aussi positive dans la vie là, quelqu'un en bonne humeur tout le temps, j'espère vraiment ça va bien se passer.

Elle a cependant certaines inquiétudes face à l'adaptation d'Emma, notamment qu'elle se sente désorientée pendant l'heure du dîner et qu'elle ne se fasse pas d'amis. Christine nomme des actions qu'elle pourrait poser pour faciliter la création de liens d'amitié, comme d'inviter chez elle des enfants du CPE qui fréquenteront la même école que sa fille ou payer une autre fille plus âgée pour s'occuper de sa fille la première semaine. Toutefois, elle avoue que c'est plus une préoccupation qui la concerne que de réelles inquiétudes exprimées par sa fille.

Christine explique qu'elle sera triste de quitter le CPE parce qu'elle apprécie grandement ses relations avec les éducatrices et avec la responsable pédagogique, et aussi parce qu'elle a le droit de circuler librement dans le CPE, ce qui n'est pas le cas à l'école. Elle raconte une expérience vécue en CPE en lien avec la procédure de prise de médicaments, en disant : « ça m'a rassurée parce qu'à l'école aussi ça va être la même chose ».

Elle relate deux autres visites à l'école : la rencontre d'accueil, au mois de juin, et une vente de vêtements à l'école. Bien qu'elle ait trouvé la journée de vente de vêtements

mal organisée et stressante, parce qu'elle ne comprenait « absolument rien des uniformes », elle a apprécié la rencontre d'accueil. Les enfants ont passé du temps avec les enseignantes pendant que les parents ont rencontré le directeur, l'infirmière, le travailleur social, l'orthophoniste, la psychoéducatrice et l'hygiéniste dentaire. Christine était ravie de constater qu'il y avait tant de « services connexes » à l'école et se sentait rassurée de son choix d'école parce que la rencontre était bien organisée et que « tout le monde avait une bonne attitude ». Lors de la rencontre, elle a reçu de l'information sur le matériel scolaire. Elle a aussi appris qu'il y avait des enfants du groupe d'Emma au CPE qui vont fréquenter la même école. Christine explique qu'elle est moins stressée d'envoyer Emma à l'école suite à cette rencontre et qu'elle est fière de dire aux autres mamans qu'elle envoie sa fille à cette école. Par contre, petit bémol à son enthousiasme, elle avoue ne pas avoir compris le fonctionnement du service de garde. Elle a posé des questions et n'a pas compris les réponses. La responsable du service de garde s'y est prise à « deux-trois fois » avant qu'elle ne comprenne. Christine explique qu'Emma était aussi contente de la visite de l'école, mais qu'elle ne semblait pas comprendre que lorsqu'elle commencera l'école, elle ne continuera pas à fréquenter le CPE. Christine pense que le fait de commencer l'école va la valoriser et la faire sentir « plus grande ». Elle semble avoir pris connaissance, lors de cette rencontre, de la réorganisation familiale que l'entrée de sa fille aînée à l'école amènera, en mentionnant le fait qu'elle va devoir préparer les repas et acheter un thermos.

La relation parent-éducatrice. Christine se présente en disant que le personnel du CPE dirait qu'elle est :

> [...] une super de maman [...] je me rends très ouverte [...] on me propose des choses, je suis pas à contre-courant là parce que je me suis dit, ça donne rien d'être à contre-courant, je m'aide pas moi, puis j'aide pas les enfants, puisqu'au moment donné, enfin il va falloir que j'accepte, mais j'ai un super de belles relations, je participe à toutes les activités, j'adore ça, les activités aux pommes ou quoique ça soit, je m'implique au bout.

Pour illustrer sa collaboration actuelle, elle raconte qu'au début, elle a annulé plusieurs fois la première rencontre avec l'orthophoniste au CPE parce qu'elle était inquiète. Cependant, la responsable pédagogique du CPE l'a rassurée. Après cela, la relation de collaboration entre elle, le CPE et le CLSC s'est bien déroulée. Elle explique qu'elle ne fait pas du déni face aux besoins de ses enfants et qu'elle apprécie les outils qui lui sont proposés pour les aider. Elle souligne qu'elle a suivi ce processus pour ses deux filles, mais que ça l'inquiétait davantage pour Emma parce que « je voulais vraiment qu'elle rentre dans le moule d'un enfant qu'on dit correct là pour la rentrée scolaire, je voulais pas qu'elle ait du retard ». Elle explique que les rencontres avec le personnel du CLSC, l'éducatrice et la responsable pédagogique du CPE ne servaient pas seulement à recevoir de l'information, mais vraiment à travailler en collaboration. Elle est contente du bon travail qu'Hannah, son éducatrice, a fait pour soutenir le langage d'Emma et que celui-ci est correct maintenant.

Christine raconte une expérience vécue avec le CPE au sujet de Charlotte, sa fille plus jeune, suite à un rendez-vous chez l'opticien où Charlotte a dû recevoir des gouttes oculaires. À cause de ces gouttes, ses yeux étaient sensibles à la lumière et l'opticien a conseillé à Christine de lui faire porter des lunettes de soleil pour aller dehors. Christine explique qu'elle a eu de la difficulté avec l'éducatrice parce que celle-ci ne voulait pas suivre la recommandation de l'opticien sans une réquisition officielle, mais qu'elles ont finalement trouvé un compromis en mettant un gros chapeau pour protéger ses yeux. Elle dit qu'à cause de cette expérience, elle s'inquiétait que l'éducatrice ne coopère pas lorsqu'Emma a dû prendre un supplément de fer, mais elle n'a eu aucun problème à ce sujet. Elle explique l'importance de respecter les procédures en tant que parent.

> Dans le fond il faut être ouvert, il faut comprendre comment ça fonctionne les procédures, parce qu'il y a de l'abus tout le temps, tu sais une maman qui dit 'oh mon fils a toujours froid, met une petite veste' si on commence à faire ça avec tout le monde on finira plus, je comprenais ça ici aussi mais ça me stressait pour Emma.

Passage à l'école. Lors de l'entrevue du printemps, Christine a mentionné qu'Hannah, l'éducatrice du CPE, lui avait parlé du document *Passage à l'école* lors d'une rencontre au début de l'année. Selon ce que Christine en a compris, il y a un formulaire qui est rempli à la fin de chaque étape et qui est remis à la future enseignante. Les éducatrices « parlent aussi aux professeurs, ça permet que le professeur connaît un peu l'enfant ». Christine trouve cela rassurant. Quand elle a pris connaissance du document en juin, elle mentionne qu'Emma « était correct, elle avait gradué de son orthophonie, elle n'avait plus besoin ». Christine précise que le document exposait qu'il y avait encore certaines petites choses à travailler, comme la notion spatio-temporelle, les émotions et l'estime de soi, mais « qu'au moins on commence à travailler là-dessus, son passage ça devrait bien aller ».

Hannah (éducatrice). *La transition de la maison vers le CPE.* Hannah raconte que Christine a pleuré la première fois qu'elle a amené sa fille au CPE. Elle n'a jamais vu une maman pleurer autant « à chaudes larmes ». Christine avait de la difficulté à se détacher de sa fille et elle s'en excusait. Hannah a essayé de rassurer Christine pendant une semaine en expliquant :

> Vous avez le droit de pleurer, c'est tout à fait normal, je suis une maman et j'ai vécue ça comme vous, et j'ai pleuré et vous allez pleurer aussi quand votre fille va aller à la maternelle et peut-être même au secondaire, c'est un sentiment tout à fait normal, pis je vous invite à venir très souvent à la garderie, au CPE, dans le local de votre fille, ma porte est ouverte. Je lui ai donné des kleenex, elle a essuyé ses larmes, elle est partie.

Hannah présente cela comme une « belle expérience » qu'elle a vécue avec Christine, mais elle continue en ajoutant que Christine n'avait pas confiance en elle et qu'elle a trouvé cela « très difficile ». Hannah se questionnait si c'était vraiment à cause du fait que Christine mettait sa fille en service de garde pour la première fois. Quand Hannah n'avait pas le temps d'écrire dans l'agenda d'Emma, Christine lui demandait pourquoi. Hannah a demandé à sa collègue, qui travaille avec Charlotte, la petite sœur d'Emma, si Christine se comportait de la même façon avec elle et ça l'a rassurée que c'était effectivement le cas. Elle ajoute que, quelques fois, Christine venait avec son conjoint, qui observait, mais ne parlait pas autant que Christine. Hannah avait l'impression que cette dernière l'avait amené pour être rassurée de son choix d'envoyer les enfants au CPE. Elle dit qu'en misant sur ses années d'expérience auprès des enfants de 4-5 ans, elle a finalement réussi à créer un lien de confiance avec Christine.

L'identification des besoins particuliers. Hannah explique qu'elle a été préoccupée lorsqu'elle a « soupçonné des lacunes chez Emma », parce que c'était sa dernière année avant l'école. Elle a compris que cette annonce était difficile pour Christine, « j'ai augmenté son stress, j'ai senti que je lui ai rajouté une pression ». Elle explique que le CPE a fait une demande au CLSC, que Christine avait également contacté le CLSC de son côté, et qu'elles ont collaboré avec l'orthophoniste pour soutenir le développement langagier d'Emma.

La transition qui s'en vient. Hannah avoue être inquiète à l'égard de la rentrée scolaire d'Emma. Elle se rassure en se disant que la mère va s'impliquer activement et que l'école va poursuivre le travail amorcé en CPE. Hannah prédit que Christine va pleurer quand Emma commencera l'école, qu'elle devra aller observer à l'école pour développer un lien de confiance et comparera sans doute l'école avec le CPE. Toutefois, elle est persuadée que Christine va éventuellement s'habituer. Hannah précise :

> La différence c'est que peut-être que là-bas ils vont être moins à l'écoute qu'ici, là-bas le professeur est là pour plus d'enfants et moi j'en ai moins. Là-bas le professeur est moins disponible, moi j'ai plus du temps à lui offrir. Le matin, j'ai du temps à lui consacrer pour parler, là-bas elle pourra pas parler à la professeure de sa fille tous les jours, parce qu'il faut prendre rendez-vous et tout.

La relation parent-éducatrice. Hannah raconte qu'elle était inquiète lorsqu'Emma a commencé le CPE à l'âge de 4 ans.

> C'est sûr que nous quand on dit que c'est un parent qui vient de l'extérieur [qui commence le CPE à un âge plus avancé, donc pas à la pouponnière ou chez les tout-petits], on a une petite inquiétude parce qu'on ne sait pas si c'est un parent avec des défis, un enfant difficile, donc on se pose des questions.

Hannah (l'éducatrice) explique qu'elle était soulagée en rencontrant Christine, en voyant qu'elle était « une maman poule ». Elle présente Christine comme un parent collaborateur, toujours présent et à l'heure. Selon cette éducatrice, Christine pose des questions, est à l'écoute, termine les projets du CPE à la maison avec sa fille et démontre un désir d'aider sa fille. Hannah poursuit en expliquant que Christine est ouverte et intéressée, qu'elle lui rapporte qu'Emma l'aime et en parle à la maison, et qu'elle est heureuse au CPE parce qu'elle participe aux sorties avec beaucoup de plaisir et qu'elle voit que sa fille a fait beaucoup de progrès.

> Je pense qu'elle est reconnaissante, la fille qui est rentrée qui ne parlait pas, là elle parle, elle s'affirme, elle a évolué. Donc, voir le progrès de son enfant c'est un grand bonheur, c'est ce que je vois dans les yeux de Christine.

Les documents de communication CPE-maison. *L'agenda.* Ce document est utilisé uniquement par l'éducatrice afin de communiquer des informations personnalisées quotidiennes sur la journée d'Emma. Malgré les propos de Christine concernant des

messages qui l'inquiètent au sujet des difficultés d'Emma dans l'agenda, les messages d'Hannah transmettent souvent des observations positives. Par exemple, « Elle s'amuse au parc avec ses amis. Du plaisir dans le coin cuisine. Elle a très bien participé à la causerie. Elle veut se faire comprendre. »; « Emma aime bcp jouer avec les garçons M, A, J et X. Elle joue aux legos. Bonne participation au cours de danse. »; « En forme et heureuse de jouer dans la neige avec ses amis. Elle s'affirme de plus en plus. BRAVO ! ».

Parfois, les commentaires incluent des inquiétudes ou des comportements dérangeants. Par exemple, « Emma a aimé faire la peinture comme ses amis et jouer au parc avec sa sœur. En causerie elle parle peu et je ne la comprends pas. »; « Belle journée. Emma dérange les amis pdt la sieste. »; « Elle a aimé jouer dans la salle d'eau avec ses amis mais dans les jeux libres elle se laisse faire et ne se défend pas, elle devient souvent une cible. À travailler ».

Hannah remplit aussi de façon régulière la section à cocher au sujet du niveau de participation aux activités, des interactions avec les amis, du temps passé dehors, de l'appétit, la sieste et l'humeur d'Emma. Elle indique que le niveau de participation d'Emma est « bien », elle est souvent de bonne humeur, elle dort peu, et elle a un appétit variable. À l'occasion, Hannah utilise la section du document qui indique le thème de la semaine (ex., sécurité, Pâques, hygiène).

Le document Passage à l'école. Hannah a indiqué sur la page couverture qu'Emma parle le français en famille et qu'elle aime dessiner et jouer aux jeux symboliques. En ce qui concerne les items du document, la plupart sont aisés pour Emma, mais elle aurait besoin de soutien pour se tenir en équilibre, pour s'orienter dans l'espace, pour ordonner des séquences d'évènements ainsi que pour plusieurs aspects du

développement socioaffectif et langagier. La dernière page, qui devrait indiquer le suivi en orthophonie, n'est pas complétée.

4.2.2.2 … vers la maternelle

Christine (mère). *La rentrée d'Emma.* À l'entretien de septembre, Christine est fière d'annoncer qu'à sa grande surprise, elle n'a pas pleuré lors de la rentrée d'Emma à la maternelle. Elle raconte que ça s'est bien passé pour Emma aussi, elle s'adapte bien et suit les consignes. Par contre, elle manifeste un peu de réticence à retourner à l'école et à jouer avec ses amis dans la cour après avoir dîné chez elle. Malgré cette réticence, Christine était surprise de constater qu'Emma s'est fait des amies rapidement et mentionne que l'une d'entre elles est d'origine indienne. Par contre, à l'entretien de décembre, quelques mois plus tard, elle raconte qu'elle a dû apprendre à sa fille comment inviter des amis à jouer dans la cour d'école.

Christine raconte qu'Emma a eu un virus contagieux au début de l'année scolaire, qu'elle n'a alors pas pu faire sa rentrée en même temps que tout le monde. Christine a informé l'école ; elle a eu peur que cela ait « tout ruiné son intégration ». Elle a parlé avec une des enseignantes de maternelle qui l'a rassurée en disant de ne pas se stresser puisqu'ils ne font pas grand-chose pendant la rentrée. Elle lui a transmis la procédure à suivre pour informer le secrétariat.

Christine raconte qu'elle s'est proposée comme bénévole pour mettre des collants sur le matériel scolaire. C'était une occasion pour voir comment l'enseignante fonctionne et connaître les autres parents. Elle raconte que l'enseignante était contente qu'elle se soit impliquée de cette manière et que ça l'aidait à s'introduire tranquillement à l'école. Christine explique qu'à cette école, les groupes-classes ne sont pas encore formés au

début de l'année. Il faut attendre deux semaines avant de connaître le professeur de l'enfant. Elle a vécu un peu d'anxiété pendant cette période puisqu'elle ne savait pas encore qui serait l'enseignante d'Emma, mais se dit contente parce qu'elle a eu la professeure qu'elle préférait. Elle explique que, malgré son anxiété, elle essayait de faire confiance à la vie et de se dire que tout irait bien.

À l'automne, Christine compare l'école avec le CPE en disant que l'encadrement était mieux en CPE et qu'elle aimerait pouvoir rentrer dans l'école avec une carte magnétique comme au CPE. Elle explique que le système ne serait pas difficile à installer. Même si elle trouve cela difficile de ne pas pouvoir entrer dans l'école, elle se dit quand même qu'« en même temps [...] il faut couper à un moment donné, si on coupe en maternelle c'est peut-être radical, mais en même temps peut-être si on le fera en première on aurait le même problème, les mêmes difficultés ». Elle trouve que la sécurité était mieux au CPE et relate que les éducatrices avaient les photos des enfants du groupe sur leur ceinture et étaient prêtes à appeler la police avec leur walkie-talkie si un enfant disparaissait. De plus, elle ne trouve pas que l'école est assez clôturée et sécuritaire, et elle déplore de ne pas être capable d'identifier qui sont les enseignantes et les surveillantes dans la cour. Elle ajoute que « ça pose d'inquiétudes parce que vu qu'on peut pas rentrer en dedans je me dis 'mon dieu si dehors c'est tout croche, en dedans ça a l'air de quoi ?' ». Elle dit que la transition est « une grosse marche qu'on prend [...] mais en même temps, c'est juste le parent qui voit ça, l'enfant ne voit rien ».

En décembre, Christine affirme qu'elle préfère l'école au CPE parce qu'elle trouve le programme d'éducation « plus formel » et qu'elle apprécie le fait que les ateliers fréquentés par sa fille sont cochés dans son agenda quotidiennement. Elle dit qu'elle trouvait le programme éducatif du CPE plus vague, malgré son affirmation que « c'est bien aussi si les enfants jouent ».

Au cours des deux entretiens qui se déroulent pendant la période où Emma fréquente l'école, Christine parle de la politique des retenues face aux retards. Elle explique qu'elle ne comprend pas ce système parce que lorsque l'enfant a cinq ans, il n'est pas responsable de ses retards. Elle ne trouve pas cela juste que l'enfant soit puni parce qu'il y a un imprévu ou par la faute du parent. En revanche, elle explique que « je connais pas le monde décrocheur » et qu'il est possible qu'« il faut prévenir à la source, jeune », mais elle rapporte avoir été angoissée quand l'enseignante a parlé des retenues à la rencontre des parents. Elle explique qu'en maternelle, il n'y a pas vraiment de retenues, mais plutôt des mémos dans l'agenda. Après trois retards, il faut rencontrer l'enseignante. Les retenues commencent en première année. Ce système semble beaucoup stresser Christine qui imagine plusieurs possibilités où elle pourrait arriver en retard comme des tempêtes de neige ou la maladie d'un enfant. Cependant, elle se dit que c'est peut-être justifié pour l'école de procéder ainsi.

> Mais je comprends aussi parce qu'il y a des enfants qui sont turbulents pis des fois il y a des milieux familiaux dysfonctionnels [...] ça prévient le décrochage peut-être, il y en a des enfants qui en ont *sûrement* besoin, mais encore là, en tout cas j'aimerais être un petit oiseau, *voir* si c'est *efficace* ce système-là, s'il y a pas d'autres façons de, remonter, de sauver un décrocheur mettons (emphase originale).

Elle précise que bien qu'elle ne soit jamais en retard, elle trouve tout de même l'idée de punir les enfants difficile à accepter.

Lors de l'entretien de décembre, Christine explique qu'une meilleure gestion de son temps a été nécessaire lors de la transition, « même si on est préparé pour la transition c'est un gros tourbillon plein de surprises ». Elle illustre son propos en parlant des adaptations à sa routine du matin, en expliquant qu'il n'y avait pas de conséquences si elle arrivait plus tard au CPE, mais qu'à l'école il y en avait. Elle note qu'elle essaie d'expliquer ce système au père de ses filles, qui n'habite pas avec elles, « qu'il faut pas

arriver en retard parce que si on arrive en retard on a un mémo dans l'agenda », mais que ce dernier ne comprend pas pourquoi un enfant de cinq ans aurait besoin d'arriver à l'heure. Elle lui a dit que les retenues commenceraient en première année et que c'est l'enfant qui en subira les conséquences. Elle explique aussi qu'Emma a de la difficulté à comprendre la notion de temps, aussi l'importance de déjeuner plus vite et de porter un uniforme à chaque jour, exigence scolaire qui mène souvent à des conflits matinaux chez elle. Elle mentionne aussi les devoirs, en notant qu'Emma se décourageait au début, mais que son écriture des lettres et sa confiance en soi se sont améliorées au fil des mois.

Christine explique que la transition d'Emma à l'école a concrétisé le fait que ses filles grandissent vite, alors elle « rattrape toute le temps de banque, le temps avec ma plus jeune, je suis plus de mamou, plus de becs, je dis plus souvent je t'aime ». Elle note qu'elle a su, par la psychoéducatrice de sa plus jeune, que la transition a causé beaucoup de stress pour ses deux filles. Charlotte, sa cadette, a commencé à ronger ses ongles et elle a vu dans le bulletin d'Emma qu'elle était souvent agitée et qu'« elle virait de bord beaucoup ». Selon Christine, « j'ai rien vu de tout », c'est la psychoéducatrice qui l'a fait remarquer que ses comportements étaient liés à la transition d'Emma, que les « enfants se sentent pas en sécurité » à cause du « gros changement » et, en conséquence, elle a commencé à faire du yoga avec les filles, à jouer de la musique en soirée et à donner plus de câlins. Elle amène les enfants jouer dehors en hiver et dit oui plus souvent à leurs demandes, parce que « je me rends compte que [...] mes bébés, ils sont plus des bébés dans pas long ».

Elle explique qu'en suivant les recommandations de la psychoéducatrice, à cause de l'insécurité des filles, le père des enfants a dû s'impliquer plus avec les filles. Il vient deux jours par semaine pour aider avec les devoirs, et amener les enfants au CPE et à l'école pour les sécuriser. Les récits de Christine mentionnent plusieurs fois le travail

qu'elle fait pour apprendre au père comment jouer son rôle de père d'élève, « j'ai dit, 't'as pas le choix de de t'y mettre, pis quand tu prends l'agenda, tu signes l'agenda, tu regardes à la fin s'il y a des mémos » et qu'il faut qu'il soit constant et qu'il encourage Emma à aller vers ses amis dans la cour d'école.

Le service de garde en milieu scolaire. Une grande proportion des récits de Christine, une fois Emma entrée à l'école, est consacrée à son insatisfaction avec le SGMS et à une plainte qu'elle a voulu faire. Christine raconte sa frustration lorsqu'Emma a commencé à dîner à l'école lors de la première semaine de l'année scolaire. Vers la fin de la période de dîner, à 12 h 40, Christine est venue voir comment ça se passait pour Emma dans la cour d'école. Elle a été étonnée de voir sa fille courir avec sa boîte à lunch. Elle est entrée dans la cour pour s'informer de la raison et la responsable du service de garde lui a expliqué qu'elle n'a pas eu le temps d'expliquer à Emma où mettre sa boîte à lunch parce qu'ils ont « 37 nouveaux arrivés [...] on n'a pas eu le temps de surveiller ». Christine a aussi constaté que sa fille n'avait presque rien mangé. Christine explique que le médecin lui a dit qu'Emma n'avait pas pris assez de poids dans l'année précédente, alors cela l'inquiétait beaucoup. Une autre maman lui a dit qu'Emma, au lieu d'être au service de garde, était dehors au début de la période du dîner, à 11 h 35, avec les enfants qui attendaient leurs parents pour partir dîner à la maison. Cela a inquiété Christine qui a eu peur que quelqu'un l'enlève. Elle explique qu'elle est revenue au début de la période de dîner pendant deux jours pour vérifier que sa fille était bien au service de garde comme elle le devait. Elle ajoute qu'elle est revenue à 12 h 20 et a été surprise de voir les enfants déjà dehors. Elle trouve qu'ils n'ont pas assez de temps pour manger. Elle raconte que les autres mamans viennent aussi surveiller leurs enfants pendant l'heure du dîner.

Christine relate qu'elle est allée au secrétariat pour porter plainte à la suite de son expérience, mais que la surveillante du service de garde était là et qu'elle ne s'est pas

sentie à l'aise de faire la plainte devant elle. Elle a décidé d'attendre la rencontre de parents afin de s'impliquer dans le comité de parents et « voir comment faire une belle plainte pour que ça passe bien là ». Plus tard, pendant le premier entretien, Christine affirme : « je suis une madame qui porte des plaintes mais moi je formule toujours des plaintes constructives ».

En décembre, Christine revient sur le sujet du service de garde en répétant à nouveau à quel point elle a eu de la difficulté à comprendre son fonctionnement et comment elle a été surprise et sous le choc quand elle a vu Emma courir avec sa boîte à lunch et qu'elle n'avait presque rien mangé. Elle reparle de la plainte qu'elle a voulu faire, mais qu'elle n'a pas encore formulée. Elle affirme encore qu'elle attend pour se plaindre et qu'elle ne blâme pas le personnel, mais le système et le programme qu'elle trouve « malade ». Elle explique qu'elle ne l'a pas encore fait parce qu'elle n'avait pas eu le temps à cause des troubles de digestion de son autre fille, et de son suivi en psychoéducation. Elle réaffirme qu'elle va bien faire la plainte en arrivant avec des solutions et qu'elle va siéger sur le conseil d'établissement de l'école l'année prochaine pour pouvoir collaborer avec le directeur pour « mettre des choses concrètes en action de ce que j'entends dehors des mamans, la sécurité et tout ». Elle explique qu'elle est prête à organiser des levées de fonds et affirme que « si ça change pas, là moi je vais au commissaire, si ça change pas là je vais plus haut, c'est tout, j'ai juste ça à faire pis j'ai pas peur du challenge ».

Christine ajoute que ça lui a pris beaucoup de temps avant de comprendre le fonctionnement du service de garde et elle déclare qu'elle va rédiger un document clair et simple qui pourrait éviter aux futurs parents de passer un mois, comme elle, à ne pas comprendre. Elle raconte aussi une expérience négative avec le médicament de sa fille où ni l'enseignante, ni la secrétaire, ni la responsable du service de garde ne savait qui l'avait en sa possession. Elle a trouvé cela étourdissant et stressant, mais ajoute que ce

n'est pas aussi important qu'un EpiPen ou une pompe. Finalement, elle a demandé à sa fille qui lui a expliqué que c'était son éducatrice, Béatrice, qui lui donnait son médicament.

Elle mentionne qu'elle a vu des surveillantes dans d'autres écoles avec des bandages de couleurs pour indiquer leur poste, mais qu'à l'école d'Emma, elle ne savait pas à qui référer sa fille, et comme elle trouvait ça stressant que sa fille ne prenait pas de poids, elle a retiré sa fille du SGMS après quatre jours. Elle ajoute qu'elle n'était pas d'accord avec les parents qui lui disaient d'accorder plus de temps à sa fille afin qu'elle s'habitue. Elle explique qu'elle a remis encore une fois son retour au travail à plus tard à cause de cette expérience, et qu'elle va garder Emma à la maison pendant les dîners.

> On met pas des enfants au monde pour ça, je vais attendre six mois [...] je suis maman, c'est mon rôle pour 15 ans je vais la retirer du service de la garde, elle va venir manger chez nous, je vais pouvoir la surveiller comme il faut.

Elle n'est pas encore certaine si elle va réinscrire Emma au service de garde après son rendez-vous médical, au mois de mars, ou l'année prochaine quand sa sœur rentrera en maternelle.

La relation parent-enseignante. En septembre, Christine explique qu'elle est très contente de sa relation avec l'enseignante d'Emma parce qu'« à date l'information circule super bien pis c'est facile ». Elle rapporte des échanges autour des rendez-vous médicaux d'Emma et concernant ses lunettes. Elle explique que madame Patricia l'a informée qu'elle doit écrire un message dans l'agenda pour l'informer des absences ou pour communiquer avec elle. À l'entretien de décembre, Christine répète que la communication avec Patricia est « super facile, ça va bien ». Elle relate des échanges autour des devoirs et note que le fait que Patricia soit présente dehors, dans le rang le

matin, facilite leur communication, « c'est vraiment facile là, je vais la voir le matin, elle est dans les rangs dehors, fait qu'on échange là-dessus, ça me rassure ». Elle note qu'elle a compris le fonctionnement de l'agenda et qu'elle écrit quand il y a « quelque chose important » et que Patricia note « vu » quand elle a lu ses messages.

En relatant la rencontre du groupe-classe, Christine explique qu'elle ne savait pas à quoi s'attendre parce qu'elle n'avait aucune expérience comme parent d'élève. Selon elle, Patricia a bien expliqué le programme d'éducation, qui est très chargé avec l'apprentissage de l'alphabet, l'écriture, les chiffres et les devoirs. Elle a apprécié la rencontre et se dit rassurée, contente et satisfaite en constatant que madame Patricia est « un amour ».

En discutant de ses souhaits pour l'année, Christine annonce « j'espère être son meilleur parent, à vie ». Elle espère aussi que s'il arrive un malentendu entre elles, que ça ne « retombe pas sur la tête de ma fille », et elle relate avoir lu sur des histoires de communication difficiles entre parents et enseignantes sur Facebook. Elle espère que si sa fille a des difficultés, elle aura accès au soutien. Elle mentionne que c'est au moment de recevoir la première communication en octobre qu'elle va le savoir. Elle ajoute que si sa fille manifeste des comportements « un peu décrocheur [...] ou lunatique [...] j'espère qu'elle va bien réagir pis [...] que, ensemble, comme en garderie on va être capable de trouver une solution pour toujours faire progresser mon enfant ». Christine revient sur son choix d'école, en mentionnant ses espoirs au niveau de l'éducation de sa fille, la stabilité du personnel et du budget, et la communication. Elle se demande aussi comment les enfants seront informés et accompagnés lors de la transition vers la première année.

En parlant du futur parcours d'Emma au primaire, Christine espère que sa fille deviendra « une belle jeune fille accomplie », confiante, qui ne vivra pas d'intimidation

ou que, si elle en vit, ce sera gérable rapidement. Elle espère qu'elle aura de bonnes notes, qu'elle n'aura pas de difficulté à faire ses devoirs et qu'elle ne sera pas découragée même si elle reçoit des C. Elle espère que la relation mère-fille sera toujours bonne et qu'Emma ne vivra pas trop de stress. Elle mentionne encore qu'elle n'a pas grandi en ville alors, pour elle, l'enfance en ville est « une autre plage de gros mystères », sans préciser d'inquiétudes spécifiques.

Les autres parents dehors. Christine affirme que la communauté des parents qui attendent leurs enfants dehors est une source de soutien et d'information importante pour elle pendant la transition à la maternelle. Elle raconte qu'il y a une mère, qu'elle a rencontrée aux sessions d'orthophonie du CLSC alors qu'Emma était en CPE, dont l'enfant est en maternelle 5 ans avec Emma et qui a fréquenté la maternelle 4 ans à cette école l'année précédente. La mère lui a fait part de ses insatisfactions concernant la surveillance dehors ainsi que de ses observations positives sur le nouveau directeur d'école. Elle l'a informée de changements dont Christine n'était pas au courant, par exemple, que c'est la première année que les parents sont invités à la fête de la rentrée ; et d'informations logistiques, par exemple, que le programme de collations ne commence pas avant la mi-octobre.

Les autres membres du personnel de l'école. Christine raconte des expériences vécues avec la secrétaire, le directeur, l'enseignant d'éducation physique et l'infirmière. Elle explique que la secrétaire est toujours souriante et se souvient de son nom. Elle compare l'école à une entreprise où il y a un système de courtoisie en place, et mentionne que la secrétaire parle avec respect et nomme les parents par leur nom, ce qu'elle apprécie beaucoup. Elle relate que le directeur est souvent dans la cour. Elle évoque une conversation qu'elle a eue avec l'enseignant d'éducation physique, dehors, après la soirée de remise de bulletin. Elle explique qu'elle voulait le rencontrer ce soir-là, mais qu'il y a eu un malentendu. Heureusement, il sortait dehors en même temps

qu'elle et elle a pu lui poser ses questions concernant les lunettes d'Emma. Elle avait peur que sa fille se fasse frapper par un ballon et qu'elle se blesse aux yeux si les lunettes se cassent. Elle dit que l'enseignant l'a rassurée en expliquant son mode de fonctionnement et que cette « rencontre improvisée de cinq minutes dehors » était une bonne rencontre qui lui a permis de comprendre le programme d'éducation physique en maternelle.

Pour ce qui est de l'infirmière, Christine explique que celle-ci va vérifier les vaccins des enfants et demander aux parents « pour savoir s'il y a des besoins spécifiques ou mes attentes moi par rapport à ça ». Elle ajoute que « si je veux tout de suite la rencontrer je peux prendre un rendez-vous quand je veux au secrétariat [...], je trouve ça super bien » et elle annonce qu'elle sera prête avec ses papiers et le carnet de vaccination parce que « je suis une maman, tout le temps, bien organisée ».

Passage à l'école. En septembre, Christine relate qu'elle a amené le document *Passage à l'école* lors de la rencontre à l'école en juin. Elle avait spécifié sur le cahier qu'elle voulait qu'Emma soit dans le même groupe-classe que son amie du CPE. Finalement, elle se trouve dans la même classe que tous ses amis du CPE, mais Christine n'a pas encore rencontré l'enseignante pour discuter du document et elle ne sait pas « si elle va nous revenir là-dessus ».

Les évaluations. En discutant de la rencontre de novembre autour de la remise du bulletin d'Emma, Christine note que « ça a vraiment bien été [...] elle expliquait très bien les lacunes ». Elle relate qu'elle a des jeux à la maison pour travailler ses « lacunes » : les séquences, la bougeotte et la confiance en soi. Elle affirme vouloir aider sa fille à surmonter ces défis. Elle a « texté papa » pour expliquer ce qu'il avait à faire pour soutenir l'apprentissage des séquences et discuté de cette évaluation avec la psychoéducatrice qui a attribué la « bougeotte » d'Emma à de l'insécurité. Christine

relate qu'elle va inviter des amis à jouer avec Emma à la maison et diriger les jeux pour la faire pratiquer à lever la main pour prendre un tour de parole, afin de l'aider à surmonter les défis identifiés par le bulletin et par son enseignante lors de la rencontre. Christine note encore qu'elle est « une maman proactive » qui sait quoi faire pour aider son enfant, mais elle semble aussi remettre en question les attentes de l'enseignante quand elle dit, « faut toujours prendre un peu la perspective qu'elle a juste cinq ans, des fois t'es comme 'ah !' mais, elle a juste cinq ans ». Dans ce même ordre d'idées, elle minimise les défis d'Emma, en disant qu'elle serait plus stressée si Emma avait des difficultés à compter ou à comprendre, « mais si c'est juste une question de sécurité [...] développer la confiance en soi, mais ça je sais que tous les individus, fait que ça m'inquiète pas trop ». Elle dit que la rencontre avec l'enseignante s'est bien passée et que Patricia lui a montré les cahiers d'Emma, « peut-être parce que moi je suis super intéressée ». Elle était contente parce qu'Emma ne nécessitait pas de mesures de soutien additionnelles. À la fin de notre dernier entretien, Christine a mentionné que nos échanges lui ont permis de « constater vraiment l'évolution d'Emma ».

Patricia (enseignante). *La rentrée d'Emma.* Patricia débute son récit en attribuant la rentrée réussie d'Emma à sa participation à une visite de transition mise en place en collaboration avec le CPE et l'école.

> Emma est arrivée déjà l'année dernière à l'école, on fait ça à chaque année, on a une journée où les CPE peuvent venir passer un petit moment, [...] quelques heures avec nous, avec leur éducatrice ou leur éducateur, donc Emma, je l'ai déjà rencontrée l'année dernière avec son CPE, elle est venue donc dans la classe pour leur faire faire une petite activité jumelée avec des petits enfants de maternelle à l'époque [...] elle nous reconnaissait autant Madame Sophie (l'autre enseignante de maternelle) que moi parce qu'on a eu un premier contact l'année dernière, donc ça c'est très bien fait. Je pense que le fait de faire des journées comme ça c'est génial parce que ça permet aux enfants de vraiment déjà avoir mis un pied dans le milieu.

Patricia décrit Emma comme une petite fille très éveillée, qui n'est pas timide et qui a vécu une super transition sans pleurs. Selon elle, la transition du CPE à la maternelle est une énorme étape à cause de l'augmentation du nombre d'enfants dans le groupe. Elle souligne qu'Emma fonctionne très bien, elle a vécu « vraiment une belle transition », surtout qu'elle n'avait pas fréquenté la maternelle quatre ans. Patricia ajoute qu'Emma « a très bien rentré dans le roulement de la classe, dans l'horaire, dans les exigences, dans les défis qui lui ont été présentés ». Elle explique qu'Emma est une petite fille polie et attribue cela au fait d'être « bien élevée ».

En janvier, Patricia explique qu'après une sortie en ski, elle a constaté qu'Emma est une enfant qui a beaucoup d'énergie et qui aime rire, mais qu'elle se retient en classe. Elle explique que le cadre dans sa classe est assez serré, mais qu'Emma a besoin de cet encadrement pour éviter des comportements inappropriés. Elle note qu'Emma va devoir canaliser son attention en première année, mais que les parents resteront près de son cheminement et interviendront au besoin pour s'assurer qu'elle continue de se comporter selon les attentes de l'enseignante. Elle dit aussi qu'Emma a besoin de recevoir de la rétroaction positive parce qu'« elle en reçoit je pense beaucoup à la maison ». Elle conclut en disant qu'Emma et sa famille sont charmantes.

Le service de garde. Patricia trouve ça génial que Christine ait retiré Emma du SGMS après quelques jours « parce que de nos jours les enfants sont non seulement à l'école mais aussi dans les services de garde, donc ils arrivent à sept heures le matin, ils repartent à six heures et demie le soir ».

Patricia explique qu'à l'école les classes de maternelle ont une entrée progressive pendant trois jours, ce qui permet aux enfants « de baigner petit à petit dans le milieu ». Elle raconte que la mère d'Emma voyait que dîner à l'école ne marchait pas pour Emma,

> [...] donc elle a décidé de prendre du temps pis revenir la chercher sur l'heure de midi pour manger à la maison, pour établir un bon rythme, pis moi je trouve que les parents qui ont la possibilité de le faire, je trouve ça extrêmement important.

Patricia précise qu'elle ne sait pas la raison pour laquelle Christine a retiré Emma du service de dîner, mais qu'Emma lui a raconté qu'elle ne mangeait pas assez vite. Patricia dit qu'elle « imagine qu'elle a remarqué qu'elle revenait avec sa boîte à lunch pleine, pis ça l'inquiétait ».

La relation parent-enseignante. En septembre, Patricia explique qu'elle côtoie très peu la mère d'Emma, mais qu'elle trouve que

> [...] depuis le début de l'année c'est une maman qui est très présente avec son enfant, qui veut s'assurer que l'entrée à l'école se passe bien, elle prend le temps, elle est donc toujours là [...] c'est une maman qui est bien agréable.

Elle ajoute qu'elle était très réceptive aux messages envoyés par Christine (la mère) pour s'assurer qu'Emma enlève ses lunettes pendant le cours d'éducation physique et qu'elle les essuie en après-midi, ce qu'elle attribue au fait d'être mère elle-même.

> Parce que moi mon petit garçon aussi portait des lunettes [...] elle met des demandes mais qui venaient pas nécessairement m'alourdir ma tâche, c'est ça, en fait on devient la maman de l'enfant à l'école, donc il y a aucun problème, pis elle a jamais, elle a pas comme de l'exagération dans la demande, ou quoi que ce soit, fait que c'est des tout petits messages mais [...] c'est comme, étant maman je le reçois comme une maman, tandis que peut-être une enseignante qui n'a pas ce côté maternel développé encore pourrait être comme genre 'ben là, tsé, c'est pas à moi de tout faire ça', mais je pense que oui (rires).

Elle ajoute que Christine pose beaucoup de questions, par exemple, concernant le lait et les collations fournis par l'école. Les deux parents signent regulièrement l'agenda et Christine l'informe des rendez-vous médicaux. Elle conclut en disant que « c'est vraiment une maman qui est derrière ses trucs [...] donc tout est super clair ».

Patricia explique qu'elle s'attend à « une belle collaboration » de la part des parents et qu'elle souhaite qu'ils comprennent « l'importance des demandes ». Pour elle, « si j'ai une signature dans l'agenda, ça me permet de voir que le parent est intéressé, le parent a regardé l'agenda ». Elle ajoute qu'elle trouve ça beau que les deux parents d'Emma s'impliquent en venant la chercher et en signant l'agenda. Elle continue en disant que les parents d'Emma ne sont pas en « contradiction avec le milieu scolaire » et qu'Emma est « gâtée d'avoir ses deux parents, dans ce quartier il y a beaucoup de familles dysfonctionnelles et tout ça, c'est une petite fille qui est vraiment bien tombée dans une bonne famille ». Elle poursuit en expliquant que les collations d'Emma et sa politesse sont aussi des preuves de la bonté de sa famille.

> Elle est choyée, on prend soin d'elle, juste les petits plats de collation, on voit que la maman est très organisée, dans une petite boîte à lunch, un peu ce que j'ai toujours fait pour mon propre enfant, pis d'autres qui sont complètement laissés à eux-mêmes là, mais, c'est la petite débarbouillette pour se nettoyer après, c'est un enfant que le parent prend bien soin, pis elle a une belle personnalité, façon de parler aussi, dire merci, s'il vous plaît, des petits détails que tu vois que c'est un enfant qui a un beau cheminement grâce aux parents.

Patricia raconte que Christine (la mère) est venue participer à la rencontre de parents en septembre. Elle explique que cette réunion est très importante parce que les demandes des enseignantes, comme d'envoyer un doudou pour la sieste et des souliers pour la classe, sont expliquées. Elle a noté que Christine « s'est organisée pour que les enfants ne soient pas là » et elle dit que « ça l'enchantait pas que d'autres parents

avaient amené leurs enfants parce qu'ils faisaient beaucoup de bruit, pis je suis bien d'accord aussi parce qu'à une réunion comme ça le parent il faut qu'il soit attentif ».

Quand je l'ai rencontrée en janvier, Patricia a raconté que Christine est venue accompagner la classe lors d'une sortie de ski. Elle note qu'elle l'avait invitée « parce que c'est une maman très énergétique, c'est une maman qui semble beaucoup aimer les petits enfants ». Patricia relate que Christine a « vraiment donné un bon coup de main », qu'elle avait beaucoup d'énergie et qu'elle s'est occupée de tout le groupe, pas seulement d'Emma, ce qui l'amène à la voir travailler auprès des jeunes enfants.

Patricia répète qu'elle trouve que les deux parents d'Emma forment « une famille unie » qui font un travail d'équipe pour leur fille. Elle note que c'est seulement la mère qui est venue à la rencontre de remise du bulletin. Elle aurait aimé voir les deux parents, mais elle est satisfaite du fait que les deux se préoccupent du bien-être d'Emma. Elle explique que la communication avec Christine est toujours bonne, « qu'elle m'écoute pis moi j'essaie d'être à l'écoute aussi ». Elle relate qu'elles parlent tous les jours sur la cour d'école, ce qui n'est pas le cas avec les parents d'enfants inscrits au service de garde ou lorsque ce sont les grands-parents qui viennent les chercher.

Patricia explique qu'elles ont plus d'échanges quand il y a des inquiétudes. Par exemple, elle raconte qu'Emma avait perdu son coffret de lunettes et que ses parents pensaient qu'il était à l'école. Finalement, il était à la maison. Ils ont échangé aussi sur la santé d'Emma qui souffre de maux de tête. Elle ajoute qu'elle « essaie de l'encourager parce que c'est pas facile quand notre enfant est pas bien pis personne est là pour aider ».

Patricia note que l'agenda est davantage utilisé par Christine (la mère) pour communiquer ses questions et ses inquiétudes. Patricia note « vu » pour signaler qu'elle

les a lues. Elle raconte qu'un matin Emma est arrivée à l'école avec un soulier dans son sac à dos, pour montrer à son enseignante qu'elle était capable d'attacher ses lacets. La mère avait expliqué cela dans l'agenda. Elle mentionne que Christine répète souvent, dehors, la même information qu'elle a écrite dans l'agenda. Néanmoins, Patricia n'est pas dérangée par ça. Elle explique :

> Moi je suis une une enseignante qui va beaucoup dehors, vers les parents donc j'ai énormément de feedback régulièrement pas juste au bulletin, comme c'est important donc j'ai aucun problème avec, s'ils sont inquiets ou s'ils ont besoin un peu plus du temps ou quelque chose comme ça, donc, non, j'écris pas souvent à moins qu'un parent signe pas l'agenda.

En pensant aux années prochaines de cette famille à l'école, Patricia exprime penser que les parents vont continuer d'être impliqués et intéressés, et elle

> espère qu'ils vont continuer à être unis, parce que, de nos jours, c'est rare, il y a beaucoup de familles qui sont explosées, pis c'est pas la faute des enfants mais c'est les enfants qui subissent les contrecoups pis je trouve ça tellement triste même si on a aucun contrôle là-dessus.

Elle note aussi que ce n'est pas commun à l'école d'avoir des parents aussi impliqués que ceux d'Emma.

Les autres parents dehors. Patricia raconte une expérience où elle a cru que Christine (la mère) parlait dehors avec les autres parents d'une insatisfaction à son égard. En fait, sachant que j'avais déjà rencontré la mère dans le cadre des entretiens de recherche, elle m'avait demandé si Christine semblait contente de l'école. Elle explique qu'une fois, Emma est sortie sans mettre ses pantalons de neige par-dessus les bottes, et qu'elle a vu Christine,

> [...] parler avec une autre maman, avec des gestes pis des mimiques du visage, je peux très vite imaginer 'ah, qu'est-ce qu'ils ont dit, bon madame Patricia s'occupe pas bien des enfants parce qu'elle a pas bien habillé Emma, elle l'a laissée sortir comme ça.

Elle ajoute que les parents ne « sont pas dans les souliers du professeur, donc ils peuvent pas juger » et qu'elle a demandé à Christine si quelque chose était arrivé le lendemain, parce que « j'aime bien tout de suite régler la situation ». Elle rapporte que Christine a expliqué qu'elle n'était pas contente avec Emma parce qu'elle lui a demandé de bien s'habiller plusieurs fois. Elle raconte aussi une expérience vécue avec une autre mère qui pensait que Patricia ne voulait pas s'occuper de son fils parce qu'elle ne l'habillait pas, et s'est dite soulagée que Christine ne soit pas fâchée envers elle lors de l'incident.

Les autres membres du personnel. Patricia explique que la première fois qu'Emma devait manquer l'école pour un rendez-vous, Christine (la mère) l'a informée via l'agenda, mais n'avait pas informé le secrétariat. Patricia raconte que Christine était « sèche » avec la secrétaire quand cette dernière a appelé à la maison pour savoir la raison de l'absence. Elle explique que les parents ont besoin d'apprendre le fonctionnement de l'école, qui est différent de la garderie, mais elle précise que ce n'est « rien de négatif » à propos de Christine.

Passage à l'école. Patricia relate que l'école n'a pas reçu beaucoup de documents *Passage à l'école,* qu'elle en a seulement reçu 7 pour sa classe de 20. Elle ne les a « même pas regardés, je vais me servir de cet outil si j'ai un enfant vraiment que je sens qu'il a des problématiques x, et à ce moment-là je vais consulter si ça rejoint ce qui se passait l'année dernière ou pas ». Elle ajoute qu'elle veut laisser la chance à l'enfant de « faire sa marque » au lieu de partir avec un préjugé. Elle dit que l'outil est « intéressant » et « mignon », et que ça sert plus aux parents comme « un genre de

diplôme » à garder « pour toujours ». Elle trouve aussi que c'est beaucoup de papiers et note qu'elle est présentement en formation « pour des trucs de *Passage à* l'école » avec sa collègue. Elle n'a pas regardé le document d'Emma et explique qu'elle a seulement regardé un document depuis que la démarche est mise en place dans le quartier, celui d'un garçon qui était suivi par la psychoéducatrice.

Les évaluations. Patricia raconte qu'il est très simple de remplir les premières communications qui sont des documents « très vagues par rapport à l'intégration dans le groupe, le respect des autres, le respect des consignes » ainsi que l'autonomie et les habitudes de travail de l'enfant. Elle explique que cette communication est « juste pour donner une idée si vraiment l'enfant est complètement perdu ou s'il se tient bien dans le groupe » et que, pour Emma, « ça se passait très bien ». Elle m'a lu les commentaires rédigés par Christine (la mère) et a expliqué que ce document est envoyé dans l'agenda et qu'elle ne rencontre pas les parents à ce moment-là, sauf si un parent le demande.

Elle déclare que le bulletin « que le gouvernement maintenant impose » n'est pas assez précis et qu'il est difficile à comprendre pour les parents, surtout les parents « ici dans le quartier ». Elle relate que les parents ne comprennent pas le système des lettres et « vont se fier à leur expérience-école pis si t'as B déjà tu te sens pas bien, quand t'as un C c'est une catastrophe ». Elle explique qu'un B, « pour moi c'est un bravo », et qu'un C « veut dire *capable* de faire mieux » (emphase originale). Elle note qu'elle donne rarement des A parce qu'« un enfant qui a des A, tout de suite au début de l'année, c'est parce qu'il pourrait déjà être en première année ». Elle explique que la rencontre avec les parents autour du bulletin lui permet d'expliquer la légende et d'ajouter des commentaires. Elle ajoute qu'à l'école, les enseignantes de maternelle ont créé une annexe au bulletin, qui permet de mieux comprendre les compétences qui sont évaluées, ce qui « permet vraiment au parent [...] d'avoir une vue plus profonde ». Elle lit les commentaires qu'elle a rédigés ainsi que ceux de la mère, et ajoute,

> [...] parce qu'elle a vu qu'en mathématiques elle avait un peu de misère avec les séquences mathématiques, les tracés. Elle va faire du yoga pour améliorer sa concentration, elle va augmenter la valorisation pour l'aider à plus s'affirmer, donc tout rejoint vraiment mes demandes, c'est vraiment intéressant.

Elle conclut en disant que c'était vraiment un bel échange et « une belle compréhension de la part de la maman de ce qui est demandé ». Elle explique que pendant cette rencontre, elle passe à travers le bulletin et l'annexe, point par point, et qu'elle présente les travaux de l'enfant qu'elle laisse en pile devant la classe pour les parents à consulter pendant qu'ils attendent. Elle note que la mère d'Emma était au courant de son problème avec les séquences mathématiques parce qu'elle l'a vu dans le cahier, et que « le parent intéressé en a pour son compte pour voir l'évolution de son enfant ». Elle note que Christine est « super active » à aider Emma à la maison en lien avec « des choses en français, l'écriture » et « c'est pour ça que je dis elle serait super dans une classe avec des enfants ». Elle se dit un peu déçue du fait que le père n'est pas venu aussi et qu'il n'a pas commenté le bulletin. Patricia puise dans sa vie personnelle pour dire que son mari l'a toujours accompagnée lors de ces rencontres pour leur fils, mais elle mitige sa critique en disant que le père d'Emma est « impliqué à sa façon clairement ». Elle note aussi que le père aurait pu assister à la sortie de ski avec la mère.

La sœur d'Emma. Patricia note que la sœur d'Emma semble avoir hâte de commencer l'école et elle la trouve « très attachante pis beaucoup plus extravertie que sa sœur ». Elle a hâte de voir la différence entre les deux parce que « normalement j'aurais la petite sœur d'Emma parce qu'on fait la fratrie ».

Les documents de communication école-maison. *L'agenda.* En comparaison à l'agenda du CPE, où les renseignements personnels n'étaient pas remplis, dans ce document, la mère d'Emma a rempli les informations sur son adresse, son numéro d'assurance maladie, sa taille, et deux personnes à contacter en cas d'urgence. Christine

a également apposé une photo de l'enfant et ajouté les mots « noir » et « blanc » dans la section « personnes autorisées à venir me chercher » afin d'identifier la couleur de peau des parents. L'enfant, l'enseignante et le parent utilisent ce document. L'enfant coche des pictogrammes chaque jour pour indiquer les activités auxquelles elle a participé (ex., communication, chansons, découpage-collage, dessin, écriture-lecture, etc.). Elle colorie les images (bonhomme sourire, moyen, triste) pour indiquer son comportement quotidien aussi et dessine des soleils et des nuages sur le calendrier pour noter le temps les jours d'école, ou une maison pendant les fins de semaine et les congés pour indiquer qu'elle ne va pas à l'école ces jours-là. Au début de chaque mois, bricolage ou un dessin de l'enfant est collé dans le cahier, sur une page prévue à cet effet. L'enseignnate ajoute aussi parfois des messages qui traitent de la journée ou de la semaine d'Emma (par exemple : Belle semaine ! Bravo ; Super !; Bonne fin de semaine!; Beau travail !). Il y a aussi un collant apposé à chaque semaine, on suppose par l'enseignante, pour indiquer qu'Emma a passé une « belle semaine » et, à partir du 16 octobre, il y a une lettre de l'alphabet écrite certains jours. Selon les explications de la mère, il semble que ces lettres soient pour la pratique de la calligraphie à la maison. Un des deux parents signe l'agenda chaque jour pour valider qu'ils l'ont regardé. Des fois, la mère utilise l'agenda pour poser une question (concernant les collations, les devoirs) à l'enseignante ou l'informer (par rapport à un rendez-vous médical, la fin de la fréquentation du service de garde). L'enseignante répond à la question ou écrit « vu ».

La première communication. Ce document est constitué de deux pages avec une grille concernant le comportement et l'attitude d'Emma. Patricia informe les parents que le cheminement d'Emma est « très satisfaisant » et « satisfaisant » pour tous les items (ex., elle s'intègre bien dans le groupe ; termine son travail ; et respecte les autres enfants du groupe). Le commentaire que Patricia a rédigé informe les parents de son adaptation générale et l'encourage à poursuivre : « Emma s'adapte bien à sa nouvelle classe de

Maternelle. Elle progresse bien face aux défis présentés. Encourageons-la à conserver cette belle motivation et à bien canaliser ses énergies ». On retrouve aussi un dessin d'Emma avec le titre, « Ce que j'aime faire en classe ». Elle a dessiné des fleurs, un soleil, du gazon et un arc-en-ciel. La mère a signé le document et rédigé un commentaire qui semble destiné à l'enseignante et à sa fille, ainsi que pour se présenter comme une mère impliquée et encourageante : « Je suis très fière de mon Emma. Elle adore aller à l'école et aime bien écrire son nom ou les mots qu'elle apprend ! Lâche pas mon Emma. Xxx ».

Le bulletin et son annexe. Le bulletin unique ne contient pas d'informations sur les absences d'Emma. Patricia lui a accordé un B (se développe adéquatement) pour les compétences suivantes : développer sa personnalité ; entrer en relation avec les autres ; communiquer oralement ; et se familiariser avec son environnement ; et un C (se développe avec certaines difficultés) pour : se développer sur le plan sensoriel et moteur ; et mener à terme des projets et des activités. Patricia a rédigé un commentaire qui présente l'adaptation générale d'Emma : elle s'adapte bien, elle est curieuse et intéressée par les activités proposées et elle est heureuse à l'école. Elle nomme aussi deux défis : « apprendre à canaliser ses excès de 'bougeotte' » et « aiguiser son attention afin de mieux se concentrer et ne pas laisser distraire par ses pairs ».

L'annexe du bulletin est un document de trois pages avec des sous-compétences pour chaque compétence, qui ne correspondent pas aux composantes des compétences telles que décrites dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). Chaque compétence a aussi un titre pour le rendre plus clair pour le parent. Par exemple, pour la compétence « Communiquer oralement », on trouve « Je veux te dire quelque chose » ainsi que les sous-composantes : s'exprime en grand groupe ; respecte le sujet de conversation ; s'exprime de façon compréhensible ; comprend un message ; lit à sa manière ; et écrit à sa manière. Certaines sous-compétences ne sont pas notées,

mais Patricia a mis des B et des C pour les items qui le sont. Christine a signé le document et elle a rédigé un commentaire où elle annonce les actions qu'elle fera à la maison afin d'aider Emma avec ses apprentissages, sa concentration et son estime de soi.

4.3 Thomas

4.3.1 Les narratrices et le contexte

Au début de l'étude, Brigitte habite avec son conjoint et son fils unique Thomas, qui fréquente le CPE. Elle est âgée de 40 ans et n'a pas terminé ses études secondaires. Elle reçoit des prestations de dernier recours, mais laisse entendre qu'elle a une raison médicale pour laquelle elle ne peut travailler. Brigitte dit avoir été abandonnée en tant qu'enfant. Elle semble être originaire d'un pays d'Amérique latine. Toutefois, elle ne fait aucune mention de son identité culturelle pendant nos rencontres, à part sa réponse concernant le lieu de naissance dans le questionnaire sociodémographique, administré avant le premier entretien, indiquant qu'elle est née hors du Québec. Nos discussions se déroulent en français. Nous nous sommes rencontrées au CPE lorsque Thomas le fréquentait et, par la suite, dans des restaurants du quartier lorsqu'il fréquentait l'école, car elle ne se sentait pas à l'aise de réaliser les entretiens à l'école, malgré l'offre de la directrice de l'école d'utiliser son bureau. Brigitte et Thomas ont déménagés pendant l'été, avant la rentrée scolaire, suite à la séparation des parents.

Anne, l'éducatrice au CPE de Thomas, est née à en Amérique latine où elle a obtenu l'équivalent d'un DEC en techniques d'éducation à l'enfance. Elle a renouvelé sa formation au Québec par le biais d'un certificat universitaire reconnu. Elle a travaillé

dans le domaine pendant 19 ans, dont les 4 dernières années au CPE de Thomas. Anne est mère de deux enfants d'âge scolaire.

Nathalie, l'enseignante de maternelle de Thomas, cumule 20 ans d'expérience en enseignement, dont 18 au préscolaire. Elle a suivi des formations continues en éducation préscolaire et en orthopédagogie. Elle est née au Québec et est mère de jumeaux âgés de 12 ans lors de nos rencontres. Il est à noter que l'enregistrement de l'entretien avec Nathalie s'est arrêté à cause de problèmes techniques (piles usées) au milieu de notre première conversation qui s'est déroulée au début du mois de septembre. Nathalie a gentiment accepté de reprendre l'entretien en répondant aux dernières questions du premier entretien quelques semaines plus tard, soit à la fin de septembre. Je l'ai également rencontrée au mois de décembre pour le deuxième entretien, comme prévu.

4.3.2 Le récit assemblé

4.3.2.1 Du centre de la petite enfance…

Brigitte (mère). *La transition de la maison vers le CPE.* Brigitte explique que lors de la réception de l'appel indiquant qu'une place était disponible pour Thomas, il y a deux ans et demi, elle s'est dite inquiète à cause du quartier dans lequel se situait le CPE : « moi j'habite à (nom du quartier) mais dans le secteur plus familial, pis ici c'est plus le secteur, c'est pas mal le ghetto, pauvre ». Elle dit avoir d'abord refusé la place au CPE parce qu'elle avait peur que son fils soit avec des enfants qui avaient des problèmes de comportement ou de violence et des parents négligents. Elle a précisé qu'elle n'a « pas de jugements » avant d'expliquer en quoi elle se distingue de ces autres parents, « moi je suis pas *riche* mais j'élève, je veux dire je suis sur le bien-être

social, mais quand même je prends soin de mon fils. Je fais pas rien à la maison, je fais beaucoup de bénévolat, c'est juste que j'ai une invalidité temporaire ». Elle rapporte que le personnel du CPE l'a alors rassurée en disant que le CPE était reconnu comme étant « un des meilleurs », alors elle a accepté d'y inscrire Thomas.

Brigitte explique qu'elle était vigilante au début et qu'elle a mal réagi quand Thomas est revenu à la maison avec une éruption cutanée, mais que le CPE s'est excusé et que cela ne s'est jamais reproduit. Elle ajoute que les éducatrices étaient extraordinaires les deux premières années. Elles étaient gentilles, douces et elles ont aidé Thomas avec ses difficultés motrices. Brigitte était aussi étonnée d'apprendre qu'il mangeait ce qu'on lui offrait au CPE et qu'il goûtait à de nouveaux aliments parce qu'il était plus réticent à la maison face à de nouveaux aliments.

La collaboration autour des besoins particuliers. Brigitte présente son fils comme ayant des difficultés motrices. Elle explique qu'elle savait qu'il avait un problème dès la naissance, mais que les spécialistes ne le reconnaissaient pas. Éventuellement, elle a insisté et il a été évalué, puis diagnostiqué avec « un gros retard comme dans le rouge là ». À ce moment, la psychoéducatrice du CLSC a commencé à travailler en collaboration avec le CPE, et l'enfant a été suivi par un ergothérapeute au CLSC et par une éducatrice spécialisée au CPE. Brigitte a rencontré les spécialistes et l'éducatrice de Thomas régulièrement au CPE pour discuter de ses progrès.

Elle mentionne explicitement que les difficultés de Thomas étaient préoccupantes parce qu'il allait commencer l'école bientôt, mais que le CPE l'avait beaucoup aidé. Lors du deuxième entretien, elle redit à quel point, elle, ainsi que les spécialistes et le personnel du CPE, avaient travaillé fort pour soutenir Thomas avant son entrée à l'école. Elle trouve que Thomas s'améliore, « il s'est beaucoup amélioré sur le plan de la communication et les jeux avec les autres, la préhension de son crayon, le découpage,

l'apprentissage du jeu seul et l'autonomie », mais il a encore de la difficulté avec les habiletés de motricité fine.

La relation parent-éducatrice. Malgré sa satisfaction à l'égard des deux éducatrices précédentes, Brigitte énonce certaines insatisfaction au sujet d'Anne, l'éducatrice actuelle de Thomas, et du CPE. Elle dit avoir demandé de l'aide parce que Thomas ne mangeait pas beaucoup, il n'aimait pas goûter à de la nouvelle nourriture et qu'Anne était trop rigide avec lui. Elle mentionne être déçue parce qu'elle avait demandé qu'on lui fournisse des repas avec des aliments séparés au lieu de les mélanger. Le CPE a accommodé sa demande au début, mais cela s'est atténué avec le temps. Elle dit aussi que Thomas n'aime pas son éducatrice parce qu'elle fait trop de bricolages qui sont difficiles pour lui. Elle exprime avoir demandé à Anne de faire moins souvent ce type d'activités, mais qu'Anne a seulement réduit le temps alloué aux bricolages après qu'elle en ait parlé devant la psychoéducatrice lors d'une rencontre au CPE. Brigitte est aussi déçue parce que la cour du CPE est condamnée, alors les enfants jouent à côté dans celle de l'autre installation et qu'ils n'ont pas assez de temps d'accès au gymnase. Elle rapporte que les enfants ne réussissent pas à dépenser leur énergie et que son fils ne veut pas se coucher le soir. Elle ajoute qu'Anne est trop sévère et, qu'en conséquence, Thomas ne veut pas aller au CPE, sauf les vendredis quand c'est la journée de congé d'Anne. Elle explique ainsi ses insatisfaction au sujet d'Anne :

> Au début je passais par elle, pis on a eu comme des petites flammèches parce qu'elle a quarante ans, moi j'ai quarante ans, pis elle aime pas ça qu'on lui dise quoi faire pis toute. Fait que, moi aussi c'est mon fils, j'aime pas ça que quelqu'un pense qu'il connaît mieux que moi, vu que je suis sa maman, ça m'insulte. Fait qu'à un moment donné on était plus capables de se parler fait qu'on a passé par le monde-là, mais là je fais attention, quand j'ai des choses à dire je le dis en réunion.

Elle ajoute qu'elle reconnaît qu'Anne fait de son mieux, même si elle ne s'occupe pas de son fils comme elle le souhaiterait. Elle dit aussi qu'elle « fait attention aussi pour pas la blesser, l'insulter ou comme juger son travail, parce que moi je sais pas si je ferais mieux avec huit enfants, à sa place ».

La transition à venir. En répondant à ma question sur son choix d'école, Brigitte m'explique qu'il faut inscrire son enfant dans l'école du quartier et qu'heureusement elle habite juste en face d'une école. Elle dit avoir demandé l'avis d'autres parents et être contente que cette école ait une bonne réputation parce qu'il n'y a pas d'intimidation et que les enfants sont rapidement réprimandés s'ils n'écoutent pas. En mars, elle savait déjà qu'elle devrait déménager en juillet, mais voulait trouver un autre logement dans le même quartier.

Quand je lui ai demandé comment elle pense que ça se passera lorsque Thomas commencera l'école, Brigitte a expliqué que ça allait la « déchirer » parce que c'est son seul enfant, et parce qu'elle a peur de le laisser dans un monde de grands. Elle a ajouté qu'elle avait plusieurs craintes.

> J'ai tellement peur [...] qu'il se fasse intimider, j'ai peur qu'il aime pas ça, j'ai peur qu'il échoue, j'ai confiance en mon fils, mais s'il a des difficultés qu'il m'en parle pas, tsé j'ai peur aussi parce que c'est un petit enfant qui aime bouger, fait que j'ai peur qu'il se fait chicaner par le prof ou qu'il écoute pas ou qu'il aime pas l'école autant qu'il pensait qu'il l'aimait, qu'il trouve ça long les journées.

Elle est certaine qu'elle va pleurer, mais affirme qu'elle ne va pas le faire devant Thomas, parce qu'il « faut que je montre que c'est une belle journée et toute ».

Quand on s'est rencontrées en juin, Brigitte explique que le fait d'avoir été abandonnée la rend plus sensible et qu'elle a peur de laisser son fils dans « un monde cruel, adulte ».

Elle semble avoir peur, autant que Thomas se fasse intimider, qu'il intimide les autres. En riant, elle se demande si ce n'est pas le « temps que je fasse un autre bébé ».

Elle rapportait aussi avoir hâte d'acheter le matériel scolaire, « il va choisir ses petits crayons, ses petits cahiers, quand il va choisir son beau sac à dos d'école, je pense qu'on a tous hâte ». Elle anticipait aussi pouvoir préparer les dîners de Thomas avec des plats qu'il aime. Finalement, elle accordait beaucoup d'importance à l'école comme autorité en ce qui concerne son rôle parental et l'éducation de son fils :

> C'est là que je vais voir aussi si mon éducation envers lui a été bonne ou pas, parce que c'est là que je vais voir s'il respecte ses amis [...] c'est là que je vais me rendre compte s'il est poli [...] s'il est respectueux, s'il est vaillant, fait que c'est là que je vais voir si mon travail de maman a bien été ou pas.

Par contre, elle exprime qu'elle s'ennuiera des deux premières éducatrices de Thomas, des petits cadeaux que Thomas fabriquait en CPE pour les fêtes et le fait qu'il n'y ait pas de devoirs au CPE. De surcroît, quand Thomas commencera l'école, elle mentionne qu'elle regrettera la petite enfance de Thomas « peut-être son côté, petit garçon, que je vais m'ennuyer, petit garçon que tu vois grandir ».

Brigitte aborde aussi le point de vue de Thomas face à l'école. Elle dit que ce n'est pas encore concret pour lui, mais qu'il ne veut pas quitter le CPE et ses amis. En juin, elle ajoute qu'elle a peur qu'il trouve difficile de ne connaître personne et de devoir quitter sa mère. Elle raconte ce qu'elle imagine qu'il va se passer lors de la première journée d'école :

> Moi je m'imagine qu'on va rentrer dans la cour, pis là, je ferme mes yeux pour visualiser, je vais rentrer dans la cour avec lui, il va avoir les professeurs, la directrice, ils vont se présenter, j'imagine, les professeurs vont appeler les élèves, ceux qui sont dans leur classe, après on va, d'un coup qu'ils sont avec la professeure ben ils vont rentrer comme dans l'école, pis on va rentrer avec eux, ils vont montrer leurs casiers, je vais montrer à mon gars le casier, la cafétéria, son bureau, pis présenter aux autres élèves, deux ou trois jours, je sais ils m'ont avertie que ça prendrait trois jours-là avant que je le laisse tout seul à l'école.

Les activités de transition. Brigitte a participé à la journée portes ouvertes à l'école, mais elle était frustrée de devoir partir tôt parce que Thomas « a décidé de me faire une crise ». Elle trouvait le personnel de l'école gentil et bien organisé. La seule déception était le fait que les casiers des enfants étaient en désordre.

Elle se dit déçue, en mars, que le CPE n'ait pas encore diminué le temps de la sieste pour préparer les enfants à l'école et qu'il n'y ait pas d'activités de transition, comme :

> Une journée pour les parents, expliquer l'école, avoir un projet pour l'école, commencer euh, mon fils sait compter, sait ses lettres d'alphabet, mais au lieu de bricoler, bricoler, bricoler, dessiner, dessiner, dessiner, comme leur parler vraiment de l'école, montrer des livres d'école, comme mettons des histoires que tu vas à l'école, que ça soit peut-être eux qui visitent ensemble l'école, oui j'aurais aimé ça.

De surcroît, elle nomme certaines pratiques qu'elle voulait mettre en place elle-même pour faciliter la transition de son fils, comme le garder à la maison à partir de la mi-juillet pour lui permettre d'avoir une période de vacances avant de commencer l'école et lui parler de l'école, regarder des livres et l'amener dans la cour d'école. Brigitte ajoute que lorsque Thomas démontre de la réticence face à l'entrée scolaire, « j'essaie de l'encourager, de lui dire les profs vont être gentils, tu vas apprendre *plein* de choses ».

Quand je la rencontre en juin, Brigitte raconte qu'elle a apprécié la fête de graduation du CPE. Elle parlait aussi de l'outil *Passage à l'école,* en disant qu'elle n'a pas reconnu son fils dans le document, mais que c'est possible qu'il soit capable de faire certaines choses au CPE qu'il ne fait pas à la maison, comme partager et écouter les consignes. Elle a manqué la rencontre à l'école parce qu'elle l'avait oubliée et se sentait mal. Cependant, elle a participé à un atelier à propos de la transition organisé par un organisme famille. Cette activité était axée sur les émotions des enfants et sur les moyens à prendre afin d'accroître leur confiance en eux à l'école. Lors de cet atelier, elle a aussi appris qu'il y a un comité de parents à l'école, qu'il est important d'acheter les marques d'effets scolaires demandées et de respecter les règles concernant ce qui est permis dans les boîtes à lunch. Elle a affirmé que le CPE n'organise aucune activité de transition.

Anne (éducatrice du CPE). *La transition à mon groupe.* En se basant sur sa première rencontre avec Brigitte, Anne la présente comme une mère inquiète et « insécure »; parce que'elle voulait connaître le fonctionnement du groupe, malgré le fait que Thomas avait déjà passé deux ans dans l'autre installation du CPE. Elle attribue cette insécurité au fait que Thomas est timide et présente « quelques difficultés motrices ». Elle dit que pour l'instant, « ça va très bien parce qu'elle collabore tout le temps, elle est présente tout le temps pis elle veut tout le temps aider son enfant à réussir ». Anne revient à cette première rencontre lors de notre deuxième entretien ; elle compare les questionnements de Brigitte à une entrevue qui a duré 30 minutes et se souvient que Brigitte se plaignait de l'installation parce qu'elle trouvait l'autre à côté plus belle. Anne raconte qu'à la fin de la première journée de Thomas, Brigitte a été témoin qu'il prenait la main d'Anne et elle en a été contente parce qu'elle a vu que le petit aimait sa nouvelle éducatrice.

La collaboration autour des besoins particuliers. Anne présente la collaboration autour des besoins de Thomas comme une bonne expérience vécue avec la mère. Elle mentionne que Brigitte est présente à toutes les rencontres et qu'elle met en place à la maison les stratégies suggérées par le CPE. Anne met aussi l'emphase sur des interventions de préparation à l'école, « je trouve ça bien parce qu'elle se prépare, elle essaie d'aider son enfant à rentrer à l'école ». Par contre, elle trouve que des fois Brigitte veut que les problèmes soient réglés rapidement et qu'elle n'est pas assez patiente avec le rythme de développement de Thomas. Anne cite le programme éducatif des services de garde (MFA, 2007) en disant que « chaque enfant est unique » et qu'il « faut laisser l'enfant aussi à son rythme ». Elle dit même devoir rassurer la mère que Thomas est effectivement prêt pour l'école : « C'est à elle de l'accepter [la difficulté de motricité] et d'aller selon le rythme de son enfant, [elle ne] pourrait pas aller plus avancé que l'enfant là, c'est l'enfant qui va aller à l'école, pas elle ».

La relation parent-éducatrice. Anne avoue que sa relation avec Brigitte (la mère) est difficile. Elle explique qu'elle n'a « pas le choix » de l'arrêter et d'insister qu'il faut accepter « la réalité ». Elle semble vivre ces tensions comme « un froid » pendant quelques jours et « quand la poussière tombe, c'est calme ». Elle interprète que Brigitte est difficile en ce qui a trait à la nourriture, ce qu'elle attribue au fait qu'elle a un seul enfant.

Anne justifie ses problèmes avec Brigitte en expliquant que tout le personnel du CPE la trouve difficile. Elle note que Brigitte émet des commentaires négatifs devant Thomas et qu'elle a besoin d'aide pour gérer son insécurité. Elle raconte une expérience où Brigitte n'était pas contente parce qu'Anne a permis aux enfants de marcher au parc sans tenir le serpentin (la corde à laquelle les enfants se tiennent ou s'attachent pendant les marches à l'extérieur des SGÉ) afin de les préparer pour l'école. Anne a interprété cela comme un manque de confiance de la part de Brigitte. Elle sent que Brigitte ne

l'aime pas. Quand je lui demande si elle aurait des conseils pour l'enseignante de maternelle de Thomas, elle explique :

> Il faut l'écouter, oui, sans le laisser, on dirait qu'elle veut tout le temps gagner [...] mais des fois on peut pas la laisser parce qu'il y des règles, y a des règlements partout, qu'elle doit suivre, elle, son fils, tu comprends ? Mais il faut l'écouter, pis y aller doucement avec elle, proposer des choses, parce qu'on dirait qu'elle est fragile.

La transition qui s'en vient. Selon Anne, la rentrée scolaire sera plus difficile pour la mère que pour l'enfant, parce qu'« elle a de la misère à le laisser grandir ». Elle pense aussi que Brigitte (la mère) aura de la misère avec la routine pressée du matin, surtout parce qu'

> Elle va commencer l'école aussi, alors ça va être comme « *go, go, go*, dépêche-toi », mais ça change beaucoup la routine de l'enfant de la garderie à l'école, pis moi je pense que ça va être plus dur pour elle que pour l'enfant.

Anne note, en juin, que Brigitte ne veut pas la croire concernant le fonctionnement de l'école et, plus particulièrement, le fait qu'elle va devoir laisser son enfant dans la cour le matin. Elle ajoute que la mère lui a demandé d'apprendre à Thomas à écrire son nom et à bien tenir le crayon, mais qu'elle a refusé en expliquant qu'elle a besoin de respecter l'étape où il était rendu.

> Je peux pas sauter l'étape parce que moi mon mandat c'est pas lui montrer à écrire, je peux lui montrer comment prendre le crayon, tout ça, mais je pense que lui prend plus du temps que les autres, alors ça va être à l'école.

Les activités de transition. Anne explique que la direction du CPE organise des activités de transition. Habituellement, il y a une visite au service de garde en milieu scolaire, qui n'a pas eu lieu cette année. Il y avait aussi une soirée d'information pour les parents

avec une enseignante de maternelle, mais Brigitte n'« est pas venue, je pense que je l'ai pas vue, je suis pas sûre, ou bien elle est venue pis c'est elle qui posait plus de questions ».

Pour ce qui est du document *Passage à l'école*, Anne explique que la communication avec la mère était difficile. Selon elle, Brigitte insistait sur le fait que Thomas avait acquis des compétences qu'Anne n'avait pas observées.

Les documents de communication CPE-maison. L'outil *Passage à l'école* de Thomas n'a pas été partagé par la mère, ni avec l'équipe de recherche, ni avec l'école. Brigitte a dit qu'elle l'avait perdu pendant le déménagement. Pour ce qui est de l'agenda de communication du CPE, Anne (l'éducatrice) semble vouloir communiquer aux parents que l'humeur, le niveau de participation, le respect des consignes et la sieste étaient satisfaisants parce qu'elle a coché « très bon » de façon constante pour la plupart de ces items, et ce, quotidiennement. Les évaluations de l'appétit de Thomas varient. Anne a aussi ajouté des commentaires individuels de façon quotidienne, la majorité portant sur ce que Thomas a mangé (par exemple, « bien mangé, super ! », « petit déjeuner, non, collation, oui, banane, dîner chili végétarien, non, n'a pas mangé le chili »), mais il y a aussi des commentaires génériques sur son comportement « Belle participation, bravo ! », « Aujourd'hui, n'a pas écouté les consignes », ou sur les activités auxquelles Thomas a participé « bricolage + coin blocs, auto » ou encore une liste d'activités du groupe « chasse aux trésors, jeux libres ». Anne s'est aussi servie de la section destinée aux commentaires pour informer les parents lorsque l'éducatrice spécialisée est présente dans le local et occasionnellement, elle remercie Brigitte (« merci pour la lecture »), communique une demande (« j'ai besoin de photos de Thomas »), ou souhaite une belle fin de semaine ou de joyeuses fêtes. À partir du 13 novembre, Anne a standardisé les rapports sur les repas et collations en insérant chaque jour un tableau pour indiquer exactement ce que Thomas avait mangé et la quantité. Brigitte laisse

rarement des traces dans ce document. Elle ne signe pas la section « initiales ou petit mot du parent », mais occasionnellement, elle appose un bref commentaire, par exemple, « merci bcp Anne ».

4.3.2.2 … vers la maternelle

Brigitte (mère). *La rentrée de Thomas.* Brigitte raconte que les premiers jours d'école étaient des demi-journées qui se sont bien passées pour Thomas. Les premiers jours complets ont bien été aussi, mais la séparation le matin était difficile pour Thomas. Elle compare l'école, où il faut laisser l'enfant dans la cour, au CPE, où elle rentrait avec lui aux casiers pour l'aider avec son manteau. Elle n'a pas pu envoyer Thomas à l'école de son choix à cause du déménagement, mais elle a sondé ses voisins qui l'ont rassurée en disant que la nouvelle école est « une bonne école ». Elle explique que Thomas est un des plus jeunes de sa classe :

> Je le trouvais tout petit encore, je le voyais pas assis à une place, il avait besoin encore de jouer, de bouger, fait que dans ma tête je le voyais loin d'être assis à l'école en train d'écouter un professeur.

Brigitte a assisté à une rencontre de parents et elle trouve que l'horaire de la maternelle ressemble « un *tout* petit peu à la garderie », mais que « c'est très très rigide, il y a beaucoup de règlements ». Elle trouve aussi que l'enseignante a trop d'enfants pour accorder de l'attention à chacun et que les enfants sont même négligés des fois. Elle ajoute : « mais je comprends en même temps parce qu'elle en a vingt ».

Elle se dit aussi surprise, parce qu'elle n'a pas pleuré, et fière de son garçon qui n'est plus un bébé, mais plutôt « un grand garçon qui va à l'école ». Selon Brigitte, Thomas était content la première semaine d'école, mais rendu à la deuxième semaine, il ne

voulait plus y aller. Elle raconte qu'il a dit : « il y a beaucoup de règlements, on fait la sieste 20 minutes, on est tout le temps pressé, on n'a jamais le temps de jouer. » L'enfant ajoute : « Quand je parle à Nathalie (l'enseignante) des fois elle m'écoute pas ». Brigitte précise que son fils ne parle pas très fort, alors Nathalie, son enseignante, ne l'entend pas, mais qu'elle ne le fait pas exprès.

En décembre, Brigitte revient à sa rentrée et la décrit comme « un moment de difficulté pour Thomas, une adaptation [...] au niveau discipline, au niveau d'encadrement, au niveau de routines ». Elle ajoute que rester assis et écouter l'enseignante est difficile pour Thomas, à cause de son jeune âge comparé aux autres enfants ; il est né en juillet alors il veut encore jouer, il est « beaucoup immature » et il ne s'habille pas encore tout seul comme les autres. Elle rapporte que Thomas lui parle de ses difficultés à la maison et aussi que les difficultés qu'il vit à l'école « paraissaient sur son comportement » à la maison.

Brigitte ajoute que la transition n'était pas seulement difficile pour Thomas, mais aussi pour elle. Elle se plaint du peu de temps disponible de l'enseignante pour parler avec elle, comparé à son éducatrice en CPE. Elle aurait aimé savoir « qu'est-ce qui va bien avec Thomas, c'est quoi ses points forts, c'est quoi ses points faibles, qu'est-ce qu'il a fait aujourd'hui ». Elle mentionne qu'il y a un cahier de communication, mais qu'il est utilisé seulement en cas de problème. Elle rapporte être obligée de demander des informations sur la journée à son fils, et trouver le fait qu'il faut prendre un rendez-vous pour discuter avec l'enseignante « un peu difficile ».

Pour Brigitte, la rentrée scolaire est une entrée accélérée dans le monde des adultes. Elle se dit déçue que Thomas n'aime pas l'école, « moi ça me crève le cœur, je l'entends dire, 'oh j'ai pas envie de me lever pour aller à l'école, j'aime pas l'école' ».

Les règlements de l'école. Quand je lui ai demandé ce qui l'avait surprise quand Thomas a commencé l'école, Brigitte a nommé les règlements, en donnant l'exemple des collations qu'elle n'avait pas le droit d'envoyer. Elle mentionne avoir le droit d'envoyer seulement « des fruits, des légumes ou un produit laitier » et ne pas comprendre pourquoi les barres tendres et les craquelins étaient interdits. Aussi, elle a mentionné qu'il fallait envoyer une bouteille d'eau parce que l'eau de l'école était contaminée. Elle dit ne pas être dérangée, mais trouver cela « bizarre » quand même que l'eau de l'école soit contaminée. Elle a ajouté que l'heure du dîner commence trop tôt à 10 h 45. Thomas fréquente le SGMS pour le dîner, trois jours par semaine. Les deux autres jours, Brigitte vient le chercher pour manger à la maison, et elle trouve ça « bizarre » d'aller le chercher si tôt. Elle était surprise qu'il n'y ait pas de cafétéria, de micro-ondes à l'école et que les enfants mangent dans leur classe. Cependant, elle aime le fait qu'au service de garde Thomas est obligé de manger la moitié de son sandwich.

Elle trouve que la routine du matin nécessite des ajustements et dit que Thomas trouve ça dur de « se lever le matin, aller, c'est tôt le matin, moi j'étais habituée d'aller le porter à neuf heures, tu sais qu'on prenne le temps le matin, là c'est go, go, go ». Elle n'aime pas le fait d'être obligée d'arriver à l'heure le matin et de devoir attendre dehors le midi ou en fin de journée parce que l'enseignante sort en retard avec les enfants. Elle trouve cela hypocrite.

Passage à l'école. Brigitte explique qu'elle a perdu sa copie du document et qu'elle a donné l'autre copie à l'école où elle comptait envoyer Thomas. Elle ne sait pas ce qu'ils ont fait avec.

Le service de garde en milieu scolaire. En septembre, Brigitte raconte une expérience où elle a croisé le service de garde au parc lors d'une journée où Thomas dînait avec elle. Elle raconte, en parlant de son éducatrice, « elle m'a parlé, elle m'a dit des beaux

commentaires de Thomas, elle m'a dit 'oh, il est tellement beau ton garçon, il est gentil, il écoute bien, c'est pas un méchant garçon, il a un cœur doux' ». Elle a aussi aimé l'intervention de l'éducatrice quand Thomas voulait aller sur une balançoire qui était interdite aux enfants du service de garde.

En décembre, Brigitte raconte qu'elle a porté plainte à la directrice de l'école concernant cette même éducatrice. Elle raconte qu'elle lui a « parlé bête » alors elle a appelé la directrice qui « m'a rappelée tout de suite, elle a été super fine, elle m'a écoutée ». Selon elle, la directrice avait rencontré l'éducatrice par la suite et, « depuis ce temps, ça l'a changé son attitude ».

Comparaisons entre le CPE et l'école. Brigitte reconnaît qu'elle n'était pas toujours d'accord avec le fonctionnement du CPE et que le personnel du CPE était au courant, mais elle constate avec le recul qu'elle aimait beaucoup mieux le CPE que l'école : « J'aimais mieux la garderie au niveau de la communication, au niveau de l'attention avec l'enfant, l'attention avec le parent, au niveau de l'attachement aussi, au niveau des repas aussi ».

Elle explique que les CPE et l'école sont comme « deux mondes différents ». Elle répète qu'elle trouve l'école trop « réglementée » et fait allusion à de mauvaises expériences qu'elle a vécues à l'école comme enfant. Contrairement à son expérience en CPE où elle trouvait que le personnel l'aidait, elle n'aime pas l'atmosphère de l'école, « j'ai l'impression qu'ils nous font sentir, qu'ils nous jugent, comme si on était, pas des incompétents, mais quasi ».

Lors de notre rencontre en décembre, Brigitte répète qu'elle aimait beaucoup mieux le CPE et les éducatrices. Elle nomme ce qui lui manque du CPE : le fait que c'est un plus petit groupe ; le fait que l'activité principale des enfants était le jeu ; et le fait qu'elle

avait le droit d'entrer au CPE pour aider son fils à s'habiller et à se déshabiller. Brigitte ajoute qu'elle s'ennuie surtout de l'accès qu'elle avait à l'éducatrice qui prenait le temps d'échanger avec elle au sujet de la journée de Thomas. Par contre, elle affirme qu'à part l'éducatrice en SGMS de Thomas, « le personnel scolaire est vraiment fantastique ».

La relation parent-enseignante. En septembre, Brigitte dit que le personnel scolaire est gentil, mais qu'elle a de la misère avec les règles. Elle raconte qu'un jour, elle avait oublié le dîner de Thomas et qu'en allant le porter, elle aurait aimé l'amener directement à sa classe, mais elle n'avait pas le droit. Elle explique qu'elle vit son expérience comme une lutte de pouvoir, « j'ai de la misère, on dirait qu'ils prennent le contrôle pis moi j'aime ça avoir un peu de contrôle ». Elle mentionne encore qu'elle était abandonnée en tant qu'enfant et ajoute que c'est pour cette raison qu'elle éprouve de la misère à laisser son fils être autonome à l'école. Elle a aussi de la difficulté à accepter l'avis des enseignantes et de la direction d'école parce que, « eux autres ils me connaissent pas, fait que moi je suis comme 'mmm, pourquoi tu me dis ça ?' Je suis comme en mode d'attaque ».

La communication. Brigitte compare encore l'école au CPE, en répétant qu'elle aimait le fait qu'elle pouvait parler à l'éducatrice de la journée de son fils. À l'école, il y a un cahier pour échanger avec l'enseignante, mais il n'y avait rien dans le cahier de Thomas pendant la première semaine d'école. Elle a écrit un message pour « savoir comment va Thomas ? Qu'est-ce qui se passe ? Est-ce qu'il écoute les consignes ? Qu'est-ce qu'il a mangé ?, des choses comme ça ». L'enseignante lui a répondu que tout allait bien et, la semaine d'après, elle a reçu une feuille avec « des bonshommes pour voir si, comme écouter les consignes, manger sa collation », qu'elle a appréciée.

Elle dit aussi que le fait que l'enseignante semble souvent pressée l'énerve, qu'elle aimerait se sentir plus proche d'elle, et qu'elle l'écoute au lieu de lui dire quoi faire.

> Je me sens pas proche de elle, pis j'aimerais ça me sentir plus proche d'elle pour savoir, comment, comme, pour la connaître pis savoir comment qu'elle est avec les enfants [...] je m'attendais pis je m'attends toujours qu'on se communique plus, si j'ai besoin de me confier, je peux lui parler, si j'ai besoin de conseils, tsé je veux qu'elle soit là au lieu de me dire quoi faire, comme j'aimerais ça qu'elle m'écoute, oui.

En décembre, Brigitte explique qu'elle échange avec Nathalie (l'enseignante) par écrit « dans le cahier ». Elle explique qu'au début de l'année elle s'attendait à avoir des nouvelles de façon régulière sur la journée de son fils, mais que Nathalie lui a expliqué

> [...] si j'écris quelque chose dans le cahier, c'est parce que ça allait pas, qu'il est arrivé une situation, mais j'ai une horaire, je fais pas comme la garderie, j'écris pas qu'est-ce que s'est passé à tous les jours, comment il va à toutes les semaines.

Elle ajoute en chuchotant qu'elle a trouvé ça dur. Elle insiste aussi sur le fait qu'elle connaît mieux son enfant que l'enseignante, qui ne croit pas qu'il soit timide. Elle relate l'exemple que Thomas se retient au lieu d'aller à la toilette à l'école, parce qu'il ne « veut pas que la prof l'essuie les fesses parce qu'il est trop gêné de demander ».

Les activités de participation à l'école. Quand je rencontre Brigitte en décembre, elle me raconte une expérience qu'elle a appréciée, l'accompagnement de la classe lors d'une sortie à la Maison de la famille. Elle la décrit comme une belle expérience pour se « rapprocher » de l'enseignante, « c'était le fun avec la professeure [...] de voir comment elle agit avec les enfants [...] de lui parler de Thomas ».

Les évaluations. Brigitte fait part de sa rencontre avec l'enseignante et l'orthopédagogue lors de la remise du bulletin. Elle a suivi les consignes et a fait garder son fils en soirée afin de venir à l'école. Elles ont discuté des difficultés de Thomas et ont trouvé des moyens pour l'aider à rester assis et à travailler sa motricité ainsi que les autres objectifs. Elle a aimé voir son portfolio. Par contre, lorsqu'elle a reçu son bulletin, elle était déçue.

> Ça j'ai trouvé ça exigeant un peu parce que la professeure elle m'a dit tout de suite 'ah moi je mets aucun A à aucun enfant parce que c'est impossible qu'il soit parfait' alors moi j'ai trouvé ça un peu *dur* parce que ils sont quand même à la maternelle [...] pis y avait des C, des B, j'ai comme un peu pris ça personnel parce que, je me dis, 'tsé il est tout petit'.

Brigitte ajoute qu'elle a essayé d'expliquer son point de vue à l'enseignante, mais que cette dernière ne l'avait pas écouté. Elle conclut que, « pour moi ce bulletin-là, il compte pas ». En revanche, elle a quand même encouragé Thomas à respecter les attentes de l'enseignante, à l'écouter, à terminer ses activités et à partager avec ses pairs. Brigitte ne se rappelle pas avoir reçu la communication préliminaire au mois d'octobre.

Les prochaines années. Brigitte conclut notre discussion de décembre en précisant les craintes qu'elle a encore concernant le parcours scolaire de Thomas. Elle espère qu'il va se calmer et pouvoir réussir à l'école malgré sa timidité.

Nathalie (enseignante). *La rentrée de Thomas.* Nathalie se souvient des premières journées de Thomas à l'école comme étant difficiles et elle qualifie la rentrée de Thomas comme « le déchirement entre la mère et l'enfant ». Elle nomme rapidement l'insécurité de la mère et explique qu'elle a dû prendre Thomas, qui était collé dans les bras de sa mère, physiquement. Elle essayait de rassurer la mère en expliquant à voix haute pourquoi elle le faisait et en faisant des liens avec sa propre expérience en tant

que mère. Selon Nathalie, Thomas a arrêté de pleurer, après deux minutes, une fois entré dans les locaux de l'école. Les orthopédagogues étaient présentes pour l'aider avec la rentrée. Elle trouve que la rentrée progressive est un grand avantage parce qu'elle pouvait s'occuper de Thomas et le garder proche d'elle. Selon elle, Thomas a écouté les consignes et il a appliqué rapidement les stratégies qu'elle lui a montrées pour bien tenir son crayon. Elle rapporte avoir partagé sa surprise avec la mère et avoir dit que, « ça paraît, vous avez travaillé à la maison, la prise de crayon ». Selon elle, la transition de Thomas s'est bien passée en général. Il n'a pas pleuré lors de la deuxième journée d'école.

Les difficultés de Thomas. Au début de septembre, Nathalie a raconté que Thomas n'avait plus de difficulté à quitter sa mère le matin. Toutefois, il avait des difficultés avec les consignes, à respecter les demandes ainsi que les règles de vie et qu'il manquait de motivation pour poursuivre son travail. Elle précise que « c'est un comportement qui est normal là, pour tous les enfants de cet âge » et que, quand elle propose des comportements plus appropriés, il les accepte. Elle conclut que ça va quand même bien après 12 jours d'école. Vers la fin de septembre, elle dit que Thomas pleurait encore les matins, mais qu'il arrêtait dès qu'il s'impliquait dans les activités. Elle le décrit comme étant « un peu étourdi par tout ce qui se passe » dans la classe, il ne semble pas savoir quoi faire, mais que c'est « plus positif que je pensais ». Elle mentionne aussi que Thomas pleure quand il arrive en retard, ce qu'elle trouve aussi « un comportement normal ». Par contre, elle dit que Thomas se distingue des autres par ses difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

En décembre, Nathalie ne présente plus les défis de Thomas comme étant « normaux ». Elle explique qu'il ressort des autres enfants de son groupe, mais elle précise qu'il a aussi certaines forces, comme les relations sociales. Elle explique que c'est un enfant qui « demande plus de temps d'adaptation que la majorité des enfants ». Elle ajoute

qu'il a besoin d'être soutenu « au niveau de son attention » et qu'il « a besoin de motivation » parce qu'il « veut encore jouer ». Nathalie explique que Thomas est suivi en orthopédagogie « au niveau des apprentissages » et elle travaille aussi la motricité fine avec lui, « mais je pense qu'il faudrait en faire plus, constamment et plus souvent ».

Nathalie raconte que Brigitte (la mère) lui a parlé des difficultés de Thomas lors des premiers jours. Elle sentait que la mère était inquiète qu'elle ne soit « pas fine » avec Thomas. Nathalie lui a expliqué « qu'à la maternelle on les prend là où ils sont rendus, on va les *amener* là on est capable de les amener ou là où l'enfant est capable, ça on a tous nos limites, nos forces ». Elle a ajouté, « je m'attendais à pire que ce que j'ai vu », parce qu'elle n'avait pas encore reçu le dossier de Thomas de l'autre école où il était inscrit avant le déménagement. En décembre, Nathalie revient à la première fois qu'elle a rencontré Brigitte en juin. Elle explique qu'elle n'a pas pris trop au sérieux les difficultés racontées par la mère, parce que « je me disais je vais me faire une tête aussi là, peut-être qu'il est pas si pire que ça ».

Quand je lui demande ses attentes par rapport à Thomas pour l'année, elle dit que ses priorités sont de développer l'autonomie, et la motricité fine et globale. Elle mentionne aussi que c'est très bien que Thomas soit dans une classe qui est calme, parce qu'« il est influençable aux comportements négatifs ».

La relation parent-enseignante. Nathalie rapporte que la transition a été difficile pour la mère de Thomas. Elle la sentait très « insécure » parce qu'elle posait des questions sur le fonctionnement de la classe. Elle dit que Brigitte lui écrit tout dans l'agenda, mais qu'elle le répète en personne aussi à la porte de l'école, soit à elle ou à l'autre enseignante de maternelle. Nathalie trouve que Brigitte « sentait le besoin de se faire sécuriser ». Brigitte lui a expliqué « qu'elle avait eu une très mauvaise expérience par rapport à l'*école* et c'est pour ça qu'elle était comme ça ». Par contre, l'enseignante

pensait « que ça allait être un peu plus difficile que ça » avec la mère. Elle est satisfaite que Brigitte mette en place toutes les stratégies que Nathalie lui propose afin de se séparer plus rapidement de Thomas le matin.

À la fin de septembre, Nathalie sent que Brigitte (la mère) est encore « insécure », alors elle l'invite à venir en classe pour participer à une activité spéciale, comme la décoration de citrouilles ou le maquillage des enfants. Selon Nathalie, Brigitte hésitait, mais en raison de ses mauvaises expériences, « j'imagine que, ça va aider à la transition, ça aussi. Ça va aider au moins elle à apprivoiser un peu l'école ». Elle dit que la mère est chanceuse d'avoir la chance de lui parler quotidiennement parce que Thomas fréquente seulement le service de garde sur l'heure de dîner. Elle a même dit à Brigitte d'en profiter parce que ça ne pourrait pas continuer en première année. Elle rapporte que Brigitte lui a fait part de sa surprise quant aux différences entre le CPE et l'école. Nathalie raconte une expérience où elle a laissé Brigitte gérer la séparation du matin toute seule en s'éloignant d'elle. Brigitte ne comprenait pas son intention et elle a été « un peu *rough* avec moi ». Brigitte s'est excusée quand elle est retournée chercher son fils le midi et, à ce moment-là, Nathalie lui a expliqué qu'elle voulait observer comment Brigitte allait « gérer la petite crise ». L'enseignante dit avoir félicité Brigitte qui « l'a très bien gérée ». Brigitte lui a dit qu'elle s'attendait à ce qu'elle soit là et qu'elle prenne Thomas comme elle l'avait fait au début de l'année. Nathalie dit que la mère se distingue des autres parents de la classe, mais qu'elle est contente qu'elles soient capables de se parler. « Là connaissant cette maman-là, qu'elle peut dire des choses sur le fait qui peuvent blesser, moi ça me viendra pas me chercher là, je *sais* maintenant que je peux reprendre avec elle ». Nathalie ajoute que Brigitte a « une bonne prise de conscience » et que « son but ultime c'est que Thomas ne vive pas tous ses échecs qu'elle a eus à l'école, fait que mon rôle est là » de l'inviter dans l'école, d'être ouverte et de la rassurer.

Nathalie rapporte que la communication avec Brigitte se passe plus à l'oral qu'à travers l'agenda. Dans l'agenda, elle note que la communication est plus au sujet de choses concrètes, comme les collations et la couverture pour la sieste. Elle dit qu'à l'oral, la communication consiste surtout à apporter un soutien émotionnel à Brigitte et lui demander de faire des choses à la maison pour aider Thomas avec ses difficultés. Nathalie affirme que Brigitte reçoit toujours bien les choses qu'elle lui dit, qu'elle collabore et met en place les stratégies proposées pour soutenir ses difficultés. Elle suppose que Brigitte collabore activement parce qu'elle était déjà au courant des difficultés de Thomas avant sa rentrée scolaire.

Quand je demande à Nathalie à la fin de septembre ce qu'elle attend de sa relation avec Brigitte (la mère) au cours de l'année scolaire, elle répond « je pense que ça devrait être un parent collaborateur, critique, mais collaborateur ». Elle ajoute, « si elle a peur c'est normal qu'elle pose des questions pis qu'elle s'informe », et qu'elle s'attend à ce que Brigitte l'aide avec les apprentissages à la maison.

En décrivant la discussion qu'elle a eue avec Brigitte en lien avec les collations qu'elle envoie à l'école, Nathalie dit que Brigitte « voulait déroger des règlements de l'école » et qu'elle était un peu fâchée de ne pas pouvoir envoyer des produits avec des noix, parce qu'il n'y a pas d'enfants allergiques dans la classe, mais qu'elles ont trouvé des alternatives ensemble.

Nathalie ajoute que Brigitte était aussi inquiète qu'elle ne veuille pas aider Thomas à ouvrir ses collations, mais elle avoue que « j'ai pas trop compris ce bout-là ». L'histoire s'est bien résolue parce que Brigitte envoie ce qui est autorisé et n'a pas abordé les collations avec elle depuis leur conversation initiale. Nathalie décrit la collation de Thomas, « aujourd'hui c'est des petites oranges, des petites tangerines, puis déjà toutes

pelées, déjà tout ouvert dans un petit plat, il a ouvert son plat tout seul, je l'ai vu manger ».

En décembre, Nathalie explique qu'au début de l'année Brigitte (la mère) était inquiète et réticente. Elle lui a alors offert de venir en classe et « elle semblait contente, on était sur le bon chemin ». Par la suite, Brigitte s'est plainte à la directrice « des heures de rentrée et des heures de sortie ». Nathalie explique :

> J'ai bien averti tous les parents en début d'année que si jamais y a quelque chose qui se passe dans les escaliers je dois régler [...] mais ils vont pas sortir tout croche, parce que les maternelles avec les habits de neige et tout ça, on sortira pas des escaliers si on n'est pas habillé, descendre et tout, bon, alors pour la sécurité je sors à l'heure que je sors, point final.

Elle ajoute que Brigitte « montait des parents aussi par rapport à ça sur le trottoir, c'était l'opposition ». Elle dit qu'au moins la plainte n'a pas été en lien avec son enseignement, mais qu'il n'y avait plus de communication entre elles, « le lien été coupé entre elle et moi ». Elle mentionne : « j'ai pas vu d'effet chez l'enfant, l'enfant il rentrait toujours avec le sourire, il s'en venait, aucune différence, probablement qu'elle en parlait pas à la maison, fait que ce côté-là je trouve que c'est bien ».

Nathalie aborde aussi la sortie à la Maison de la famille. Elle relate que la visite impliquait une discussion avec les parents sur « comment ils [les parents] vivent les difficultés à la maison ». Elle explique que cette expérience l'a amenée à comprendre à quel point c'était vraiment difficile pour Brigitte. Suite à cette expérience, elle a parlé avec Brigitte, en lui expliquant que « si on veut bien continuer l'année ensemble, il faut se faire confiance [...] moi si je sens que vous allez vous plaindre [...] pour moi c'est non, là ». Selon Nathalie, « à partir du moment où j'ai mis vraiment ça clair, comment je me sentais, elle a tourné la page, elle revenait avec le sourire ». Elle a planifié que Brigitte vienne animer un atelier de cuisine en classe bientôt. Elle conclut,

> J'ai l'impression que cette mère explose [...] la minute où ça devient clair elle repart sur autre chose, mais je crains un peu ce parent-là, je sais jamais quand elle va rebondir ou [...] quand elle va monter un autre parent contre quelque chose par rapport à l'école [...] je l'accepte quand même, je la traite au même titre que tous les autres parents, mais toujours en gardant en tête que elle peut se plaindre, voilà (rires).

Elle ajoute que Brigitte est « portée à toujours juger, critiquer sans apporter vraiment de solution ». Elle mentionne que cela pourrait avoir des retombées négatives sur Thomas qui ne voudrait plus venir à l'école, même si cela ne semble pas avoir été le cas. Nathalie avoue qu'elle a aussi une crainte par rapport à elle. Elle ne précise pas de quoi il s'agit sauf pour dire que « je sais que ma job, je la fais comme il faut pis j'en ai aucun doute, sauf que je trouve ça plate un peu qu'elle passe, à côté, à la place de venir m'en parler ».

Quand je lui demande si elle connaît d'autres membres de la famille outre la mère, en septembre, Nathalie dit qu'elle ne connaît pas du tout le père. En décembre, Nathalie raconte qu'elle a rencontré le père de Thomas, qui vient de temps en temps chercher son fils. Elle le trouve « sympathique. » Elle dit qu'ils ne parlent pas, « mais on se salue pis [...] il a compris le principe d'arriver à l'heure ». Elle dit ne pas savoir si les parents sont ensemble ou non.

Passage à l'école. Nathalie regrette de ne pas avoir pu consulter le document *Passage à l'école* de Thomas pour prendre connaissance de ce que l'éducatrice y avait inscrit. Elle aurait aimé savoir si c'était facile pour Thomas d'être en relation avec les autres et aussi être informée de ses apprentissages. Elle avait demandé le document au début de l'année parce qu'elle avait constaté que Thomas avait été inscrit à l'école tardivement et, pour elle, cela lui « sonnait une cloche », laissant sous-entendre qu'il y avait peut-être des choses qu'elle devait savoir sur Thomas. Toutefois, elle n'a pas reçu le document. En général, Nathalie mentionne qu'elle « adore » l'outil *Passage à l'école*

parce qu'elle l'utilise « à la fin de l'année pour faire les classements ». Elle explique qu'elle trouve très important de diviser les classes de façon égale. Elle dit aussi observer les enfants au début de l'année pour « confirmer certaines choses » en lien avec des difficultés en classe ou en SGMS.

Les activités de transition. Nathalie insiste sur l'importance de la rentrée progressive pour les enfants et les enseignantes. Elle dit que les enfants qui proviennent des garderies ont souvent des transitions plus faciles que ceux qui viennent directement de la maison. Toutefois, c'est quand même difficile pour tous les enfants et, comme enseignante, elle n'a pas assez de temps à accorder à chacun. Elle présente les habiletés scolaires et les habiletés sociales de façon dichotomique, en disant que les élèves deviennent plus forts « au niveau académique, mais ne sont pas capables de se respecter entre eux, mis à part le groupe de cette année ». Elle explique que lorsque les CPE rendent visite à l'école en fin d'année scolaire, elle demande aux éducatrices de favoriser la manipulation et le jeu plutôt que les apprentissages académiques. Elle ajoute qu'avec le temps, la population se transforme et elle observe que « la maternelle devient pratiquement la première année » en faisant allusion à une scolarisation précoce de ce niveau. Elle répète que le développement moteur et le respect sont des bases incontournables et considère que les familles ont une partie de responsabilité dans la préparation des enfants pour l'école, comme « manger assis, pas parler la bouche pleine, [...] le respect de l'autre, savoir demander ».

Les prochaines années. Nathalie réfléchit au soutien dont Brigitte (la mère) va avoir besoin au cours des prochaines années. En septembre, elle mentionne que Brigitte aura besoin d'enseignantes qui la comprennent, qui sont patientes et chaleureuses. Elle pense aussi que ce serait bien pour Brigitte de faire du bénévolat à l'école. Elle dit qu'elle s'attendrait à ce que cette mère s'implique. Elle l'a vue lever la main pour le conseil d'établissement. Malgré le fait qu'elle se soit désistée, « elle a quand même fait

un pas, de vouloir être dans le conseil d'établissement, que ce soit pour critiquer ou autre ».

En décembre, elle dit penser que Brigitte va éprouver chaque année de la difficulté à établir un lien avec l'enseignante. « Je pense qu'elle va demander toujours un petit plus de l'enseignant pour aller vers elle, pour mieux la comprendre ». Elle ajoute que la rentrée en première année va être « un grand passage », mais ses paroles font écho à ceux d'Anne, l'éducatrice en CPE, quand elle dit : « je pense que la transition va être moins pire pour Thomas que pour sa mère ». Elle dit qu'elle va devoir accompagner Brigitte à la fin de l'année pour l'aider à gérer son insécurité face aux changements. Nathalie décrit Brigitte comme « non outillée » pour aider et accompagner son fils, « mais je pense ça va être au prof à suivre ça de près et à lui apporter de l'aide ». Elle ajoute que si ça va bien avec l'enseignante, ça va bien aller, mais que sinon, peut-être devra-t-elle être soutenue par un travailleur social à l'école.

Par rapport à Thomas, Nathalie pense également qu'il va « rentrer en difficulté » à cause de ses difficultés de motricité fine, d'apprentissage et de son attitude. Elle ajoute qu'il va continuer d'avoir besoin du soutien en orthopédagogie et qu'on va devoir s'assurer qu'il est « encouragé de la bonne façon », particulièrement par sa mère. Elle ajoute que, si la mère a les moyens, la fréquentation d'un camp d'été pourrait aider Thomas à « conserver ses acquis » lors de l'été. Elle ne pense pas que ce dernier aura un problème de comportement puisqu'il s'entend bien avec les autres, « au moins il va sûrement aimer les récréations (rires), l'éducation physique (rires). »

Les évaluations. Lors de notre rencontre en janvier, Nathalie montre la première communication et le bulletin de Thomas. Elle explique que le commentaire de Brigitte (la mère) concernant la mauvaise humeur de Thomas les jours d'école et le fait qu'il ne veut pas aller à l'école sont en contradiction avec ce qu'elle a observé. Nathalie

explique que lorsqu'elle a complété la première communication, elle a constaté que l'adaptation de Thomas allait « mieux de qu'est-ce que je pensais », mais que c'était en rentrant ses notes au bulletin qu'elle a constaté que Thomas était un élève en difficulté. Elle est particulièrement inquiète pour sa première année.

> Je pouvais ressentir quand j'ai rentré mes notes que ça va être un élève qui va être en grande difficulté d'apprentissage, au niveau de la première année, moi ça m'inquiète beaucoup, malgré tout le travail qui est fait, oui, ça va être un élève à surveiller, c'est un élève *à risque*.

Elle précise qu'il est en retard, et malgré les progrès qu'il a faits, il devra continuer de travailler constamment afin de rattraper son retard. Elle explique que son commentaire au bulletin mentionnait qu'il était peu autonome dans les activités, qu'il avait besoin d'un soutien pour développer sa concentration, qu'il bougeait constamment et avait beaucoup de difficultés à demeurer concentré sur sa tâche. Elle a aussi mentionné qu'il avait des difficultés à découper et à tenir son crayon. Elle précise qu'elle n'a pas demandé qu'il soit évalué pour un déficit d'attention parce qu'elle veut lui laisser sa chance.

Le service de garde. Nathalie explique qu'elle parle toujours avec l'éducatrice du service de garde parce que cette dernière vient chercher les enfants pour le dîner directement dans la classe. Les rapports qu'elle reçoit concernant Thomas sont toujours positifs, l'éducatrice lui dit qu'il fait du progrès et qu'il est gentil.

Les documents de communication école-famille. *Le cahier de communication.* Le cahier utilisé pour les communications entre l'enseignante et les parents est un cahier

« Canada[17] ». Il semble que ce cahier soit destiné à la communication libre entre l'enseignante et le parent, parce que les échanges qui s'y trouvent sont initiés tant par la mère que par l'enseignante. On note aussi que les échanges impliquent plusieurs questions et réponses. La plupart des entrées se présentent sous la forme de paragraphes. Nathalie, l'enseignante, l'utilise pour informer le parent (il a passé une belle journée ; il était très excité le matin ; il a taché son chandail) et pour faire des demandes (d'envoyer une couverture ; de faire un suivi à la maison en lien avec l'écoute des consignes, de signer un document), souvent dans la même entrée. Brigitte utilise le cahier pour poser des questions (comment a été sa journée ; que veut dire « conscience phonologique »), pour informer l'enseignante des problèmes de santé (Thomas a toussé pendant la nuit ; il a fait de la fièvre) et de qui va venir le chercher, pour expliquer pourquoi elle n'a pas envoyé une collation (parce que Thomas a dit qu'il n'avait pas le temps d'en manger) et pour indiquer sa collaboration à la maison suite aux demandes de l'enseignante. Il semble que Thomas utilise aussi ce cahier pour des activités d'éveil à la littératie, parce qu'il participe à l'échange en gribouillant en bas de certaines pages.

La première communication. Ce document de quatre pages, que Brigitte (la mère) ne se souvient pas avoir reçu, débute avec des informations démographiques et un message aux parents, imprimé sur le document. Il explique que l'enfant a eu à s'adapter à un nouveau milieu de vie, à rencontrer de nouvelles personnes et à participer à diverses activités avec les autres enfants. Les deuxième et troisième pages contiennent une liste d'items à cocher si l'énoncé s'applique et des lignes pour ajouter des commentaires. Nathalie (l'enseignante) a informé les parents que Thomas est enthousiaste et agité, qu'il a besoin d'aide pour se concentrer et qu'il bouge beaucoup. Il participe spontanément aux activités, mais il a besoin d'aide pour participer de façon

[17] Cahier avec une trentaine de pages lignées généralement utilisé par les élèves au primaire et au secondaire.

constructive. Il parle à l'enseignante lorsqu'il en éprouve le besoin et demande une attention particulière. Il a aussi besoin de plusieurs rappels des règles de vie. Il recherche la compagnie des autres enfants et échange de façon harmonieuse avec les autres, mais a besoin de soutien pour entrer en relation avec les autres. La quatrième page contient la signature de l'enseignante et une section dédiée aux parents que Brigitte a complétée. Elle a coché dans la liste que son enfant rapporte ce qu'il a fait en classe ; parle de ses amis et des activités faites en classe. Elle n'a pas coché qu'il aime venir à l'école. Elle a aussi noté qu'il est maussade les jours d'école et qu'il trouve qu'il y a trop de règles à l'école, ce qui est cohérent avec ce que Nathalie a indiqué pendant l'entretien.

Le bulletin. Le bulletin de Thomas indique qu'il a manqué 14 jours d'école. L'évaluation de Nathalie (l'enseignante) informe les parents et les autres intervenantes de l'école que Thomas se développe adéquatement (B) pour la compétence « entrer en relation avec les autres » ; avec certaines difficultés (C) pour « développer sa personnalité », « communiquer oralement » et « mener à terme des projets et des activités ». Finalement, il éprouve des difficultés importantes (D) pour les compétences « se développer sur les plans sensoriel et moteur » et « se familiariser avec son environnement ». Le commentaire de Nathalie informe les parents et les intervenantes que Thomas a beaucoup de difficultés à maintenir son attention et sa concentration, qu'il bouge beaucoup et qu'il a de bonnes relations avec les autres, comme elle l'a mentionné lors de l'entretien.

4.4 Alice

4.4.1 Les narratrices et le contexte

Julie, la mère d'Alice, habite avec son conjoint, Phil, et leurs deux filles, Alice et sa petite sœur Samantha, sa benjamine d'une année. Julie est dans la mi-vingtaine, étudie au premier cycle universitaire à temps plein, et travaille à temps plein. Son revenu familial est situé en sous le seuil de faible revenu, mais je n'ai pas vérifié si cela est dû au fait qu'elle gagne un salaire minimum ou au fait que son conjoint ne semble pas travailler, au moins pas régulièrement ou à temps plein. Julie est née au Québec et est anglophone. Elle envoie ses deux filles dans un CPE anglophone, qui est situé à côté d'une école publique anglophone (qui offre seulement un programme d'immersion française). C'est à cette école qu'elle envoie Alice depuis qu'elle a commencé à fréquenter la maternelle. L'éducatrice du CPE d'Alice s'appelle Chantal. Elle est éducatrice depuis neuf ans, dont huit dans ce CPE. Elle détient un AEC[18]. Elle est née au Québec et est mère de deux enfants. Les entretiens avec Julie et Chantal se sont déroulés en anglais. Catherine, l'enseignante de maternelle, enseigne depuis 28 ans en immersion française à cette école, dont les 9 dernières années au préscolaire. Elle est née au Québec et elle-même mère. Les entretiens avec Catherine se sont déroulés en français. Il est à noter que Phil (le père) ne voulait pas participer à l'étude, malgré le fait qu'il soit aussi impliqué que Julie au CPE et plus impliqué à l'école que la mère. Les entretiens avec les intervenantes se sont déroulés dans leur milieu de travail. Pour Julie, trois des rencontres se sont déroulées dans un centre de loisirs communautaire d'un autre quartier, et une autre rencontre a eu lieu dans son milieu de travail.

---

[18] Formation d'une année pouvant cumuler jusqu'à 1840 heures,offerte aux adultes et reconnue par le Ministère de la famille, lorsqu'on cumule trois années d'expérience de travail pratique dans un service de garde reconnu (MF, 2015).

4.4.2 Le récit assemblé

4.4.2.1 Du centre de la petite enfance…

Julie (mère). *On adore le CPE.* Le récit de Julie débute avec l'affirmation qu'Alice adore la garderie, qu'elle a hâte d'y aller le matin et en revient contente l'après-midi. Julie la compare avec Samantha, sa benjamine, avec qui elle « doit se battre certains matins » pour partir de la maison. Elle renchérit en expliquant qu'Alice est amie avec tous les enfants de la « classe », qu'elle s'entend bien avec toutes les « enseignantes », malgré le fait que parfois elle n'écoute pas, et que dès sa première journée, elle était contente d'y aller et déjà autonome. Julie explique qu'elle avait fréquenté ce CPE elle-même étant enfant, et qu'elle habite à deux coins de rue, alors c'était un choix simple d'y envoyer ses filles. Elle trouve que Chantal est « une très bonne éducatrice » et, en riant, Julie dit qu'Alice « l'aime mieux, plus que moi certains jours ». Elle précise qu'elle est très satisfaite de Chantal et du CPE.

Elle revient sur ce sujet en juin, en expliquant qu'Alice arrive toujours contente à la maison les après-midi, et qu'elle se souviendra de son enthousiasme. Elle la compare à ses nièces et neveux qui ne veulent pas y aller le matin, et explique que cela l'a surpris lorsqu'Alice a débuté au CPE, il y a deux ans, parce qu'elle n'avait jamais été avec un groupe d'enfants auparavant. Elle répète qu'Alice est amie avec tout le monde, qu'elle aime aider et qu'elle est une leader positive. Elle le formule ainsi : « elle ne commande pas tout le monde (*she's not bossy),* elle a des qualités de leader exécutif (*she has executive leadership skills*) ».

Elle ajoute qu'elle sera un peu triste de quitter le CPE, puisque des membres du personnel l'y ont vu grandir avec ses parents, « c'est comme un lien étroit », mais aussi parce qu'elle est retournée avec ses propres enfants à la même garderie.

La transition qui s'en vient. Julie annonce qu'elle envoie Alice à l'école d'à côté, parce que « ben, il y a deux écoles à (nom du quartier), et c'est la meilleure des deux, des deux écoles anglophones ». Selon elle, cette école a un meilleur programme éducatif que l'autre et elle souhaite que sa fille étudie en français. Elle explique qu'elle n'est pas allée à cette école, mais qu'elle a beaucoup d'amis qui y envoient leurs enfants, et qu'elle « a entendu dire que c'est une très bonne école ». Elle ajoute qu'elle a hâte qu'Alice commence l'école et qu'elle a déjà « une petite communauté là ».

Julie explique qu'elle n'est pas allée aux portes ouvertes de l'école parce qu'elle avait un cours à l'université ce jour-là, mais qu'elle est allée inscrire sa fille à l'école, et a rempli les formulaires rapidement. Elle dit que le personnel était gentil et poli, et que rien de particulier ne ressort de cette expérience pour elle. Elle explique qu'Alice a hâte de commencer l'école, et qu'elle pense que l'expérience sera positive pour elle parce qu'elle veut apprendre et qu'elle est :

> [...] avancée pour son âge, je pense, en termes de développement pour l'éducation et les choses, alors elle a hâte de commencer, d'apprendre quelque chose de nouveau [...] au lieu de s'asseoir et colorier toute la journée.

Julie ajoute qu'elle commence à lire et à épeler des mots à la maison aussi. Elle note qu'elle aussi a hâte que sa fille commence l'école, qu'elle pense qu'elle va bien réussir et qu'Alice aimera le fait que son cousin sera dans sa classe. Lors de la rencontre de février, elle conclut en expliquant qu'Alice est bien préparée pour l'école :

> En ce moment elle est sur la bonne piste, très bonne [...] ils ont la liste de ce qui doit être fait et comment elle devrait être, elle est déjà, autre que peut-être attacher ses souliers, les lacets et tout, en fait, elle est très bien préparée.

En juin, Julie répète qu'elle travaille l'écriture avec Alice afin de la préparer à l'école, parce qu'elle écrit son prénom avec des lettres « très grandes [...] et je lui dis, 'quand tu arrives à l'école tu ne pourras plus faire ça' ». Elle ajoute qu'elle l'encourage à fermer son manteau toute seule, parce qu'à l'école « l'enseignante ne fermera pas les manteaux de tous et tu vas devoir rester à l'intérieur pendant la récréation ».

En juin, Julie dit aussi que ça va bien se passer quand Alice commencera l'école parce qu'elle apprend rapidement et à cause de ses habiletés de *leadership*. Elle pense aussi que ça sera amusant pour elle. Elle explique qu'elle a un oncle qui est enseignant à la maternelle et que ce dernier lui a prodigué certains conseils et suggéré des livres à lire sur la rentrée à l'école. C'est cet oncle qui ira acheter le sac à dos pour Alice et qui lui parle de l'école, alors elle a hâte. Elle dit : « nous transitons tous tranquillement » et « je pense que j'ai plus hâte à acheter les fournitures scolaires que tout autre chose, j'attends avec impatience la liste ! ».

Elle termine en racontant que la seule personne qu'elle a rencontrée à l'école est la secrétaire, mais qu'elle connaît quelques personnes qui travaillent au service de garde, ainsi que d'autres parents qui envoient déjà leurs enfants à cette école. Elle explique que ses amis sont impliqués dans des activités de bénévolat à l'école et des comités de parents, et qu'elle va s'impliquer aussi, peut-être en cuisinant des repas chauds qui sont vendus chaque vendredi.

La relation parent-éducatrice. Julie explique qu'elle aide le CPE à préparer Alice pour l'école, en l'aidant à apprendre à écrire. Elle dit qu'elle travaille « en tandem » avec l'éducatrice, parce que les lettres d'Alice sont « désordonnées (*messy*) ». Selon la mère, comme elle n'est pas chez elle chaque soir, à cause de ses cours à l'université, elle « a besoin de travailler avec eux un peu plus, de communiquer avec eux un peu plus pour s'assurer qu'elle est préparée et que tout est fait ». Elle explique qu'elle discute avec

Chantal (l'éducatrice) et l'éducatrice de Samantha les vendredis, sa journée de congé, pour voir « comment elles vont et ce qui doit être fait ». Julie compare encore Alice à Samantha quand elle explique qu'« avec Alice c'est beaucoup plus facile ». Samantha est suivie en orthophonie, alors « nous travaillons avec elle chaque soir », alors qu'Alice est « si intelligente », elle mémorise rapidement les chansons de Noël, elle « rend les choses très faciles ». En juin, Julie résume son expérience de parent au sein du CPE en disant :

> C'était généralement positif, je n'ai pas eu de problème [...] de temps en temps, plus avec ma fille plus jeune, il y avait un garçon qui poussait les autres, mais il a arrêté, les enseignantes se sont assises et elles ont communiqué avec tout le monde et là il le fait plus, avec Alice tout le monde est amical.

Elle précise qu'elle ne voit pas souvent Chantal au CPE parce qu'elle y va surtout le matin avant que Chantal débute sa journée.

En juin, Julie explique qu'elle a été très occupée avec ses études pendant la session d'hiver, et que c'était sa nièce qui amenait les deux filles au CPE les matins, en route pour l'école secondaire, mais que maintenant, elle essaie de faire l'effort de les reconduire elle-même plus souvent. Elle annonce qu'elle veut commencer à accompagner le groupe lors des sorties à la bibliothèque. Elle explique qu'elle a suivi cinq cours par session dans les deux dernières années, mais qu'elle va diminuer cette charge afin d'avoir plus de temps.

> Quand elle rentre en maternelle je vais être chez nous chaque après-midi, pour travailler avec elle et pratiquer l'apprentissage de la lecture, nous lisons chaque soir [...], mais je veux commencer à le faire un peu plus souvent, comme chaque après-midi pour une heure, s'asseoir et pratiquer, c'est une bonne chose à faire.

Les pratiques de transition. Au moment de la rencontre de juin, Julie était fière de raconter la participation de sa fille lors du concert de la graduation ayant eu lieu au CPE. Elle décrit l'évènement comme étant « une expérience très amusante ». Elle a expliqué qu'Alice connaissait très bien les chansons parce qu'elle les pratiquait quotidiennement à la maison, « même Chantal [l'éducatrice] disait comment qu'elle était fière d'Alice, elle a pratiqué si fort, elle était une des meilleurs de la classe [...] elle connaissait *chaque* mot ».

Pour ce qui est du document *Passage à l'école,* « ils l'ont donné à mon chum », raconte Julie. Elle dit l'avoir lu et être fière d'Alice, « tout est beau, il y a seulement deux petits problèmes, c'est d'attacher ses souliers et de monter les escaliers un pied à la fois ». Julie explique que le fait qu'Alice n'alterne pas les pieds en montant les escaliers est de sa faute parce qu'elle l'encourage à prendre son temps et à être prudente pour éviter de tomber. Elle dit aussi qu'elle pratique l'attache des lacets à la maison avec Alice, mais que ça va prendre encore du temps avant qu'elle ne maîtrise cette habileté. Elle se dit très contente du progrès d'Alice depuis son arrivée au CPE. Elle n'a pas encore amené le document *Passage à l'école* à l'école, elle pense que cela va se passer à l'automne.

Julie dit que le CPE n'a pas organisé d'autres activités de transition. Les enfants sont allés à l'intérieur de l'école, mais elle ne pense pas qu'ils y ont fait des activités. Elle explique que la première semaine d'école va se faire progressivement pour permettre aux enfants de s'habituer parce qu'il y en a qui n'ont pas fréquenté de SGÉ. Elle ajoute qu'elle était convoquée à l'école pour inscrire Alice au programme de dîner, ce qu'elle a fait parce qu'elle pense que ce sera « bon pour elle d'être avec ses amis lors des dîners au lieu de courir pour faire des allers-retours et de toujours devoir se dépêcher ».

Chantal (éducatrice). *La transition à venir.* Chantal explique qu'elle considère les activités d'apprentissage de lettres, de découpage, de traçage, la lecture de livres et le rassemblement comme une préparation des enfants de son groupe pour l'école. Selon elle, comme Alice connaît les réponses et « lève toujours la main », et qu'elle a appris à bien découper et à tenir le crayon depuis le début de l'année, cette dernière est prête pour l'école. Chantal pense aussi que la transition d'Alice sera « bonne » parce qu'elle est très sociable. Elle a confiance qu'Alice pourra demander de l'aide de l'enseignante s'il y a un problème. Par contre, Chantal s'inquiète un peu de la tendance d'Alice de rapporter ce que font les autres enfants (*tattletale)* ; elle pense que cela pourrait s'avérer problématique pour son enseignante à l'école. Chantal savait qu'Alice fréquenterait l'école à côté, parce que celle-ci lui a rapporté cette information. Elle dit qu'Alice a hâte et qu'elle parle souvent de « la grande école ». Chantal dit ne pas avoir abordé le sujet de la transition vers l'école avec les parents d'Alice.

En juin, Chantal affirme qu'Alice est « tellement prête » pour l'école. Elle croit qu'elle continuera de rapporter ce que font les autres, car cela est « son caractère, elle ne va pas changer ». Par contre, elle est certaine que « l'enseignante va l'adorer ». Elle espère que les parents seront plus ouverts à communiquer avec l'enseignante (voir plus bas sur les relations avec les parents), et qu'ils sauront parler le français pour pouvoir l'aider, parce que « je crois qu'elle sera en français pour la plupart, ou moitié-moitié. » Elle conclut qu'Alice « s'est vraiment épanouie » cette année : elle a appris à découper, elle connaît l'alphabet et les chiffres, elle participe bien aux activités, « j'ai appris à l'aimer, j'ai appris à la connaître mieux », déclare-t-elle.

La relation parent-éducatrice. Chantal décrit les parents d'Alice comme étant « très gentils, mais ils manquent de confiance, quand ils me parlent [...] ils sont très gênés ». Elle dit qu'Alice est beaucoup plus confiante et franche que ses parents, « je ne peux pas me plaindre, mais si je demande 'comment ça va ?' ils vont répondre 'correct' c'est

tout, ils ne continuent pas la conversation ». Malgré leur gêne, Chantal affirme que les parents « la soutiennent, ils prennent bien soin d'elle, alors je pense que ça va être une bonne transition [pour eux] ». Chantal explique qu'Alice arrive avant qu'elle commence à travailler le matin, et que c'est souvent la cousine d'Alice qui vient la chercher, outre les vendredis quand c'est son père. Chantal explique que la cousine fréquente l'école secondaire, et elle la trouve aussi gênée. Elle suppose que c'est une caractéristique de la famille. Elle explique : « ils me donnent peu d'informations, c'est un peu difficile, ils sont parmi les parents avec qui je ne parle pas souvent, pas comme certains autres parents ».

Elle dit ne pas inclure les parents dans ses activités de préparation pour l'école, surtout parce qu'Alice « va bien [...] alors je n'ai pas besoin de confronter les parents ». Elle rapporte qu'il y avait une semaine où Alice n'écoutait pas les consignes, alors elle en a parlé au père, qui l'a informée qu'elle faisait la même chose à la maison. Elle explique qu'ils étaient d'accord qu'elle « testait les limites », et le problème s'est résolu la semaine suivante.

Lors de la rencontre de juin, Chantal semble constater une légère amélioration dans sa relation avec les parents d'Alice. Elle explique qu'ils sont « un peu plus ouverts », qu'ils sourient plus fréquemment et qu'ils lui ont raconté qu'elle pratique les chansons pour le concert et qu'Alice « est très contente dans ma salle de classe, elle m'aime ». Chantal dit que lorsqu'Alice partira pour l'école, elle se souviendra d'elle, surtout de son sourire et du fait qu'elle rapportait des choses sur les autres enfants. Par contre, elle mentionne qu'elle ne se souviendra pas vraiment des parents. À l'entrevue de juin, elle répète qu'en général elle ne sollicite pas l'aide des parents pour préparer les enfants pour l'école, sauf en cas de problème, ce qui n'est pas le cas d'Alice.

Elle relate aussi avoir eu de beaux échanges avec la grand-mère d'Alice qui vient la chercher de temps en temps et avec qui elle « interagit beaucoup, elle a toujours du positif à dire par rapport à ses enfants ». Elle explique que la grand-mère n'est pas gênée, elle est « très *friendly,* tout comme Alice ».

Quand je demande à Chantal si elle aurait des suggestions à proposer à l'enseignante de maternelle afin d'établir de bonnes relations avec cette famille, elle dit qu'elle est certaine que l'enseignante va « trouver quelque chose » pour les faire parler, peut-être leur poser une question par rapport à Alice ou leur parler de « quelque chose de positif par rapport à Alice ».

Les pratiques de transition. Chantal rapporte que remplir le document *Passage à l'école* était « pas mal facile [...] tout était positif, le seul point négatif était de descendre les escaliers en alternant les pieds, tout le reste, elle est prête pour l'école, tout le reste est bon ». Elle explique qu'après l'avoir rempli, elle a mis le document dans une enveloppe et l'a laissé dans le casier d'Alice, comme elle l'a fait pour tous les enfants. Les parents ne sont pas revenus en discuter avec elle. Elle m'a assuré que les parents sont au courant du processus, parce que « je crois que c'est mentionné à la rencontre parent-enseignant au début de l'année, en novembre ou en octobre ». Je lui ai demandé qui l'avait mentionné aux parents et elle a répondu, « je crois que je l'ai mentionné, je crois que même la directrice a dit quelque chose, mais je sais que je l'ai mentionné aussi, oui ». Elle précise que tout est écrit pour les parents et que c'est très clair. Chantal confirme aussi que le CPE n'organise aucune activité de transition.

Les documents CPE-maison. *Passage à l'école.* Sur la page couverture du document d'Alice, ni ses intérêts ni son dessin ne sont remplis. Chantal (l'éducatrice) a rempli les sections sur ses sphères de développement, en notant que tous les énoncés sont faciles pour Alice, à part deux éléments. Elle a noté qu'Alice « chemine avec du soutien » pour

l'énoncé « j'alterne mes pieds en montant et en descendant les escaliers » et qu'elle n'a pas pu observer « j'attache mes souliers ». La dernière page (la permission à l'école de contacter le CPE et l'information concernant des mesures de soutien) n'est pas complétée.

Agenda de communication. L'agenda de communication semble un document commercial. Chantal y a inscrit le prénom et l'initiale du nom d'Alice sur la première page, mais n'a pas complété les sections sur son groupe, son éducatrice, son adresse, son numéro de téléphone, sa date de naissance et les allergies. Elle n'a pas collé de photo dans l'espace prévu à cet effet. Elle a utilisé le document de façon quotidienne afin de transmettre des informations aux parents concernant la disposition (attitude), l'appétit et le comportement d'Alice. Alice reçoit souvent une évaluation positive (la fleur contente est encerclée) pour son humeur et toujours une évaluation positive (trois étoiles encerclées) pour son comportement. Chantal indique que son appétit varie. Elle y inscrit les heures de la sieste variant d'une à deux heures par jour sur la ligne prévue à cet effet. Les sections sur les visites aux toilettes et santé/blessures ne sont pas utilisées. Chantal a apposé régulièrement (de trois à quatre fois par semaine) de petits autocollants dans l'agenda. Sur les autocollants, on retrouve une petite grenouille, un cœur, des autocollants d'enseignant d'école (excellent, bon travail, etc.), des personnages de films pour enfants, et d'autres images semblables. Il apparaît que ces autocollants sont apposés en lien avec des « résultats » positifs pour la disposition, l'appétit et le comportement de l'enfant, mais ceci n'est pas toujours cohérent et on n'y retrouve pas d'explication écrite. Dans la section intitulée « ma journée, » Chantal informe les parents des activités du groupe (par exemple, jeux libres, jeux dehors, le titre du livre lu, activités lors du rassemblement) presque tous les jours. Vers la fin de l'année scolaire, on note les mots « cahier d'exercices », « feuille de travail » et « coloriage ». Des fois, elle appose un commentaire sur le comportement d'Alice dans cette section. Par exemple, « Alice a passé une belle journée. Nous lui rappelons de ne

pas s'inquiéter des comportements des autres ». Elle a aussi souhaité la bienvenue à Alice et à ses parents dans son groupe, souhaité de joyeuses fêtes et demandé du matériel. Les parents n'ont rien inscrit dans l'agenda et le document ne contient pas d'invitation leur étant adressée.

4.4.2.2 … vers la maternelle

Julie (mère). *La rentrée d'Alice.* En septembre, Julie est très contente de rapporter qu'Alice adore l'école ; elle a hâte de se lever et de se préparer le matin, « elle adore son enseignante, elle est amie avec tout le monde ». Julie précise que même si elle fréquente un programme d'immersion en français, « elle a plongé dedans et elle réussit très bien ». Julie explique qu'elle aime aider sa fille avec les devoirs le soir : « j'attendais de le faire depuis plusieurs années, c'est quelque chose qui me rend contente, j'avais hâte ». Elle dit que ce qui l'a surprise le plus c'est la facilité d'Alice à apprendre le français, et que « même l'enseignante a émis un commentaire sur son accent, et à quel point elle va bien ». Elle rapporte qu'Alice s'est trouvé « un chum » dans sa classe, et que chaque jour elle raconte ce que le garçon a fait à l'école. Selon Julie, « elle a cinq ans et déjà le centre de son attention c'est les gars ». Pour Julie, le fait qu'Alice soit contente à l'école la rend heureuse et, pour elle, la transition a été une expérience très positive. Elle pense que ça se poursuivra au cours des sept prochaines années à l'école primaire.

En décembre, Julie revient un peu sur son expérience de la rentrée et dit que c'était « un peu stressant au début parce que tu ne sais pas, même si elle a fréquenté la garderie, tu ne sais pas, l'école primaire est tellement différente », mais qu'elle est contente qu'Alice n'a eu aucun problème à l'école. Elle dit aussi qu'elle a été « surprise » qu'il y ait des devoirs en maternelle, mais que ça va bien parce qu'Alice mémorise

rapidement les mots à l'étude. Elle affirme qu'elle était bien préparée pour la transition parce qu'elle a « beaucoup d'amis avec de jeunes enfants [...] j'ai entendu toutes les histoires ». Elle répète aussi que son oncle est enseignant de maternelle, en précisant qu'il travaille en Ontario, et qu'à la suite des discussions avec lui, Alice s'est mise à jouer à « l'école, mais qu'elle était l'enseignante et Samantha (sa petite sœur) était l'élève ». Elle dit ne pas être « trop préoccupée concernant Alice » parce qu'elle pense que ses années scolaires vont bien se passer, comme elle est motivée par la réussite et est une bonne *leader*. Elle ajoute qu'elle est plus inquiète qu'elle intimide les autres qu'elle soit intimidée, mais que cela ne la préoccupe pas trop parce qu'« elle a une petite sœur, elle sait partager ». Elle ajoute qu'Alice est triste parce que les enfants jouent moins dehors pendant l'hiver, et qu'elle parle encore de son « chum, c'est tout ce qui la concerne ». Elle termine en disant que tout est bon et que « ce n'est pas comme si elle haïssait son enseignante, ça pourrait être bien pire ».

La communication parent-enseignante. En septembre, Julie m'explique qu'elle n'a pas encore rencontré Catherine, l'enseignante d'Alice, mais qu'elle comptait la rencontrer à la rencontre de parents qui aura lieu la semaine d'après. Elle explique qu'elle va « s'asseoir avec elle et passer à travers tout ». Elle ajoute que son conjoint, Phil, l'a rencontrée et qu'il dit qu'elle est gentille. Julie m'informe que Catherine était également l'enseignante de la sœur de Phil, « et probablement de ma cousine aussi ». Elle rit en disant que c'était probablement lors de ses premières années d'enseignement qu'elle les a eus dans sa classe.

Julie explique qu'elle n'a pas eu beaucoup d'occasions de communication à ce jour avec l'enseignante. Les journées portes ouvertes n'étaient pas avec l'enseignante, et il y a eu une rencontre du comité des parents, mais la communication se fait « à travers une pochette en plastique dans le cartable, l'enseignante y dépose des messages et si nous avons quelque chose à retourner, on le met là-dedans ». Elle précise que la

communication jusqu'alors était plutôt de nature générale, adressée à l'ensemble des parents et que c'est seulement lors de la rencontre la semaine prochaine qu'elle ira rencontrer l'enseignante, « pendant le bulletin préliminaire ». Elle semble avoir réfléchi à la rencontre et aux sujets qu'elle aimerait aborder. Par exemple, elle dit vouloir apprendre à connaître Catherine (l'enseignante) un peu, et parler avec elle de son plan de « démarrer une communauté » pour aider Alice à apprendre l'anglais, au lieu d'attendre qu'elle soit en quatrième année, quand l'apprentissage de l'anglais démarrera à l'école. Elle précise qu'elle ne voudrait pas « empêcher son apprentissage du français en même temps ». Elle ajoute aussi qu'elle veut parler avec l'enseignante des cheveux d'Alice, parce qu'elle « revient toujours de l'école avec les cheveux mêlés, je vais lui demander de ne pas enlever l'élastique [...] parce qu'ils vont dans le visage et ça l'empêche de voir ».

Quand j'ai rencontré Julie en décembre, elle me dit que la rencontre avec l'enseignante autour du bulletin d'Alice était une bonne expérience parce que l'enseignante « nous a raconté » que ça va bien avec Alice. Elle a relaté une anecdote racontée par l'enseignante lors de cette rencontre où Alice a amené les autres enfants à chanter. Julie semble fière de raconter que sa fille « est une leader née ». Elle renchérit en comparant Alice à son neveu qui est dans la même classe et qui éprouve des difficultés à se séparer de sa mère le matin. Julie ajoute qu'Alice est avancée, et qu'elle adore l'école et apprendre le français. Elle répète qu'à part la rencontre parent-enseignante, la communication se passe « à travers le cartable [...] ils mettent des messages, mais on n'a pas eu à communiquer autrement ». Elle explique qu'elle n'a pas à communiquer avec l'enseignante parce qu'« elle va tellement bien ». Elle explique qu'il y a un organisme de parents, mais qu'elle n'est pas impliquée, et qu'à part amener et venir chercher sa fille, elle n'a pas beaucoup de contacts avec l'école. Julie m'annonce que dès qu'elle termine ses études, elle va devenir membre du comité de parents. Elle voulait le faire cette année, mais « j'avais un examen la même soirée ». Elle trouve que

« ça serait bon d'aider à améliorer l'école » et elle « veut essayer d'aider autant que je peux » parce que, « j'ai grandi dans ce quartier, c'est comme mon petit voisinage ». Elle répète qu'elle aimerait être plus impliquée, mais qu'elle n'est pas capable de se libérer pendant la journée avec son horaire d'université, mais qu'elle « fera plus » dès qu'elle termine ses études. Elle nous informe aussi qu'elle va bientôt devoir inscrire son autre fille qui entrera à la maternelle l'an prochain.

Les autres personnes à l'école. Julie explique qu'Alice fréquente le service de garde uniquement pour l'heure du dîner, mais que ce sont les éducateurs du service de garde qui sont en surveillance quand elle arrive le matin, et qu'Alice aime beaucoup un éducateur qui « connaît les prénoms de tous les enfants de maternelle, de la prématernelle [...] il garde un œil sur les petits ». Il y a aussi une « maman qui est extrêmement bruyante les matins [...], tout le monde connaît tout ce qui se passe avec sa famille, mais sinon, tout va bien, avec les enseignantes et le personnel de l'école ». Elle ajoute que l'éducatrice qui surveille lors des dîners est la mère d'une de ses meilleures amies de l'école secondaire, et qu'elle aime jaser avec cette dame quand elle dépose Alice, parce que cela fait longtemps qu'elles se sont vues. En décembre, Julie raconte qu'Alice était fâchée de ne pas avoir de l'argent pour acheter du yogourt glacé lors d'un dîner, mais sinon, elle aime manger à l'école, surtout les repas chauds les vendredis.

Passage à l'école. Julie rapporte que Phil (son conjoint) a déposé le document *Passage à l'école* au secrétariat au début de l'année en réponse à l'invitation de l'école. Elle ne ressent pas le besoin d'élaborer à ce sujet.

Comparaisons entre le CPE et l'école. En septembre, Julie explique qu'en tant que mère, elle préfère l'école à la garderie. Elle pense qu'Alice « réussit mieux à l'école qu'en garderie » et qu'elle a « plus d'espace pour courir, ils font des activités

différentes, ils ne sont pas toujours dans le même petit local [...] ils vont au gymnase et à la bibliothèque de l'école ». Elle dit qu'elle « sera contente quand la plus jeune sera à l'école aussi, quand les deux auront terminé avec l'étape de la garderie ». Elle avoue qu'« on dit qu'on ne veut pas que nos enfants grandissent », mais qu'elle a hâte de profiter de l'autonomie qui vient avec un enfant de maternelle, qui n'a plus besoin d'aide avec son manteau, et qu'elle « veut vraiment qu'elles deviennent autonomes et capables de se tenir debout toutes seules, je le leur dis tout le temps ». Elle dit être du même avis en décembre, en répétant qu'elle « aime mieux l'école que la garderie ». Elle explique que le CPE est en période de transition de direction, que l'expérience est donc moins positive présentement pour elle et pour sa plus jeune, et qu'elle apprécie la stabilité du personnel de l'école. Elle revient au fait que Phil (son conjoint) a fréquenté cette école et mentionne qu'« ils se souviennent encore de lui, ça aide en fait pour s'adapter parce que quand il les amène, il va jaser avec son enseignant d'éducation physique d'il y a 25 ans ».

Les évaluations. Julie explique qu'Alice a reçu la communication préliminaire et le bulletin, et que « c'était tout parfait, c'était très bien, elle se porte de façon excellente [...] elle est enthousiaste, motivée, elle est comme moi, elle aime l'école ».

Catherine (enseignante). *La rentrée d'Alice.* Catherine se souvient qu'Alice était,

> [...] un peu gênée lors de la première journée d'école, mais elle n'avait pas l'air inconfortable du tout, elle avait l'air contente d'être ici, elle a bien participé, elle était attentive, et là maintenant que je connais Alice ça ne me surprend pas du tout.

Elle explique que la première journée était une journée d'orientation, où une enseignante anglophone à la retraite est venue animer le groupe pendant que Catherine et sa collègue observaient les enfants pour les diviser en groupes-classes. Elle sait qu'Alice est allée « à la petite garderie [...] et quand les enfants vont à la petite garderie

des fois ils viennent prendre des marches alors qu'Alice a vu la classe de maternelle une ou deux fois, j'en suis sûre ». Elle dit que cela l'aurait aidé, mais comparé à des enfants qui sont allés à d'autres garderies, sa gêne n'était « pas anormale ».

Elle poursuit en décrivant Alice comme « un ange, un enfant adorable, très attentive, intéressée, curieuse, gentille avec les autres, et chaleureuse avec moi ». Elle ajoute que même si cela fait seulement 11 jours d'école, Alice « est déjà confortable, elle a une belle relation avec moi ». Elle explique qu'Alice réagit vite aux consignes qu'elle donne au groupe, par exemple, quand elle dit aux enfants « en anglais parce que c'est tellement important que je ne veux pas que les enfants essaient de deviner, c'est trop important et je veux qu'ils comprennent la première fois » qu'elle voulait qu'ils s'entraident, Alice « m'a regardé et elle a enregistré et là elle aidait les enfants tout de suite à faire des choses ». Elle la décrit comme une enfant « charmante, une bonne personne » et « le genre d'enfant à vouloir faire plaisir » qui ressort des autres enfants.

> C'est une enfant *très* attachante, qui ressort énormément (de) cœur *immense*, et qui est contente d'être ici, qui est très reconnaissante, très reconnaissante de ce qu'on lui donne, elle a beaucoup de plaisir à être dans la classe, c'est vraiment un beau cadeau pour une enseignante d'avoir un enfant comme ça qui a le goût d'être ici.

Catherine a aussi rapporté l'expérience racontée par Julie (la mère) concernant le fait qu'Alice a amené tous les enfants à chanter. Elle explique qu'Alice a « une aisance naturelle, une confiance en soi assez grande, assez impressionnante » et qu'elle trouvait cela incroyable qu'après deux semaines d'école Alice était capable d'entraîner les autres enfants à chanter en français,

> Pour un prof de voir ça c'est comme si elle faisait le travail à ma place, et encore mieux, ça venait d'un enfant alors elle a un bel ascendant sur les élèves [...], les enfants *chantaient* grâce à Alice, le matin, alors que la journée n'était même pas commencée et tout se passait en français au mois de septembre en immersion française en maternelle grâce à Alice, alors, oui, ça, c'est assez impressionnant.

Catherine affirme qu'Alice est une élève de rêve : elle aime apprendre ; elle est curieuse, confiante, mature, autonome et un leader positif ; et elle aide l'enseignante et les autres enfants.

La deuxième génération. Catherine se rappelle de Phil (le père), qui a fréquenté cette école il y 27 ans. Elle raconte la première fois qu'ils se sont vus cette année,

> Quand je vais la reconduire à la fin de la journée et que je vois son papa, c'est drôle parce que Phil se souvient de moi quand il était ici alors il me regarde, pis je le regarde [...] ça me fait toujours un petit quelque chose et [...] évidemment quand ça fait si longtemps qu'on enseigne c'est pas la première fois qu'on vit ça [...], mais c'est une famille spéciale, la famille à Phil, on s'est attaché à cette famille-là [...] je pense qu'il est très content de ça, je pense qu'il a eu un beau souvenir à l'école, il est content que sa fille vienne dans cette école-ci, oui, je sens qu'il est très heureux.

Elle explique qu'elle a eu la sœur de Phil dans sa classe et qu'« il y avait beaucoup de négligence dans cette famille-là, quand les enfants étaient jeunes [...] ce n'était pas facile à la maison [...], mais (j'ai) de très très beaux souvenirs ».

La communication parent-enseignante. En septembre, Catherine ne se souvient pas si elle a déjà vu Julie (la mère), mais elle parle beaucoup de Phil et aussi de la grand-mère qui vient chercher Julie régulièrement. Catherine explique qu'elle voit les parents « tous les jours parce qu'elle marche pour aller à la maison, alors je vais à la clôture et je les vois ». Elle raconte une expérience vécue avec Phil, quand Alice s'est fait pousser

et s'est blessée. Elle explique qu'elle ne savait pas que le service de garde avait déjà informé le père, alors « je me suis assurée à la fin de la journée de prendre Alice par la main et d'aller de l'autre côté de la clôture et d'aller expliquer à Phil ». Elle trouvait sa réaction positive,

> Il était très content qu'on l'ait appelé, alors j'ai vu dans son visage qu'il était très heureux que tout le monde communique finalement avec les parents pis qu'on se préoccupe du bien-être des enfants et de bien communiquer aux parents.

Elle le compare à d'autres parents en disant : « ça, c'est une belle expérience, parce qu'on n'a pas toujours cette réaction-là des parents ». Quand je lui demande ce qu'elle attend de la famille d'Alice pendant l'année, elle explique qu'elle attend de tous les parents qu'ils soutiennent leur enfant et montrent une belle ouverture au français. Elle parle des besoins des enfants à la fin de la journée, « ils ont besoin d'une petite pause, d'une bonne collation pis de votre présence ». Elle les encourage à chanter avec les enfants, à les aider avec les feuilles de vocabulaire, et à parler en français « de temps en temps. » Elle s'attend aussi à ce « qu'Alice arrive à l'école reposée, qu'elle ait bien dormi, qu'elle ait bien mangé, qu'elle soit disposée à l'apprentissage ». Elle ajoute que les parents d'Alice n'étaient « malheureusement » pas présents à la rencontre de parents, où elle a expliqué ses attentes.

> Je dis toujours aux parents quand je les rencontre, 'les enfants de maternelle ont besoin, *au moins* de dix heures de sommeil, et si vous voyez que le matin vous devez brassez votre enfant pour qu'il se réveille c'est parce qu'il n'a pas assez dormi. Votre enfant est supposé de se réveiller seul, parce qu'il a assez dormi' et je ne vois pas toujours ça, alors ça c'est un point très important.

Quand Catherine raconte la rencontre autour du bulletin, deux points ressortent. Premièrement, elle rapporte que c'était seulement Phil qui était présent avec sa fille, et

deuxièmement, le fait que « c'est la deuxième génération » est particulièrement « touchant » pour elle. En fait, son récit tourne autour de l'expérience de Phil qui est venu avec Alice. Elle dit qu'il avait l'air tellement fier, « il était ému, on a parlé un peu du passé quand il était là [...] son cœur était ici, il était content d'être dans la classe, j'avais juste de belles choses à dire sur sa fille alors c'était un très très beau moment pour lui ».

Elle dit que Phil est fier qu'Alice réussisse aussi bien et « qu'il souhaite que ça continue à si bien aller ». Elle explique que ce n'est pas toujours facile quand les anciens élèves reviennent en tant que parents, mais que la rencontre avec Phil était une « très belle expérience ». Elle ajoute qu'elle « aurait espéré voir les deux parents, mais, probablement que maman était occupée » sans élaborer plus. Elle note aussi en décembre qu'elle ne « l'a jamais vu, j'ai jamais eu de notes de la mère ».

Quand je la rencontre en décembre, Catherine raconte que la grand-mère d'Alice est venue aider à l'Halloween, qu'elle « est venue si gentiment et elle était tellement heureuse d'être ici, elle avait une belle attitude [...] je compte bien la réinviter d'ici la fin de l'année ». Elle indique que c'était une belle expérience, tant pour Alice que pour la grand-mère, et précise qu'il s'agissait de la mère de Julie, et non pas de la mère de Phil, qui a déjà été parent de sa classe. Elle ajoute que la grand-mère vient chercher Alice tous les mercredis, sinon c'est son père, mais qu'elle avait aussi rencontré l'autre grand-mère qui est venue la chercher une fois. Elle ajoute qu'elle va avoir la petite sœur d'Alice dans sa classe l'année prochaine, « parce qu'habituellement je prends les sœurs et les frères dans les mêmes familles ».

La seule déception exprimée par Catherine concerne un rendez-vous pour le problème de vision d'Alice, que les parents n'avaient pas encore pris au mois de décembre. Elle débute son récit en disant qu'une fois elle a dû sortir dans la cour d'école en fin de

journée pour parler au père, parce que les parents l'ont informée qu'Alice a les yeux qui louchent sur un formulaire au début de l'année, et qu'elle n'avait jamais vu Alice avec des lunettes. Elle a fait le suivi auprès du père à la fin de cette journée et était déçue d'apprendre qu'ils n'avaient pas encore pris de rendez-vous. Elle explique : « j'ai l'impression qu'ils ont juste laissé faire » et elle justifie sa position en disant « ça serait vraiment dommage que [...] le problème avec sa vision ça l'empêche de faire ce qu'elle devrait faire ». Phil avait dit « oui, oui », mais elle n'a rien entendu depuis ce temps, alors elle m'a dit qu'elle demandera à l'infirmière d'envoyer une lettre aux parents, « elle a des formules officielles et ça vient d'elle, alors ce qu'elle va dire c'est, bon c'est la même chose que moi, mais avec un papier du CLSC, avec son sceau d'infirmière ». Elle dit que la discussion avec Phil n'était « pas désagréable », mais que « je sentais que là il trouvait qu'il avait été négligent, il reconnaissait un petit peu ça ».

Les activités de transition. Catherine explique que les enseignantes du préscolaire n'ont pas organisé d'activités de transition parce que :

> On essayait de faire ça une année, et malheureusement dans le milieu ici, on faisait ça comme la dernière journée pédagogique au mois de mai, au cours du mois de mai, et la *moitié* des parents se présentaient avec les élèves [...] on a tout organisé ça pour rien.

Pour remplacer cette activité, ils invitent les parents à se présenter lors de la première journée d'école, comme ça « tous les parents vont être là ». Elle ajoute que les parents viennent inscrire les enfants à l'école en février, mais « on n'a pas rencontré les parents [...] les parents sont venus, au bureau, mais, ils ne sont pas venus nous voir ».

Pour ce qui est du document *Passage à l'école*, Catherine dit qu'elle en a reçu quelques-uns, mais pas celui d'Alice. Elle explique qu'elle vérifie habituellement la dernière page du document pour s'assurer si elle est autorisée à communiquer avec la garderie,

mais que la plupart du temps, cette section n'est pas remplie. Elle utilise le mot « bulletin » pour parler de l'outil. Elle pense que l'école et le CPE à côté devraient communiquer davantage à propos des enfants avant leur arrivée. Elle précise que « ça serait à nous de le faire » et que « ce n'est pas la faute du CPE ». En décembre, elle me dit ne pas avoir eu à regarder le document d'Alice, parce que « c'est une de mes meilleures élèves [...] elle n'avait aucune difficulté ».

Les évaluations. Catherine explique qu'elle n'avait rien de négatif à indiquer sur la première communication d'Alice, et que ce document est envoyé à la maison dans le sac à dos de l'enfant. Elle dit qu'elle n'a pas eu à prendre contact avec les parents parce qu'Alice n'a pas de difficultés. Pour ce qui est du premier bulletin officiel, elle explique que « tout est beau, les commentaires sont positifs ».

Les documents de communication école-famille. Comme les messages écrits entre les parents et l'enseignante circulaient par le biais d'une pochette dans le cartable, je n'ai pas pu consulter ces communications écrites et n'ai donc pas pu les analyser.

La première communication. Le bulletin préliminaire se présente sous la forme d'une page identique pour toutes les classes de maternelle de la commission scolaire. Il contient des informations sociodémographiques sur l'école et sur l'enfant (nom de l'école, adresse, numéro de téléphone, nom de la direction, date, noms de l'enfant et des parents, date de naissance, code permanent, numéro de dossier, niveau scolaire, numéro de téléphone de la famille et nom de l'enseignant(e)). On y retrouve ensuite une liste à cocher de deux choix de réponse (satisfaisant ou besoin d'amélioration). Catherine (l'enseignante) a noté que tout est satisfaisant pour Alice (ex., s'est adapté aux routines de la maternelle ; écoute et suit les consignes ; durée d'attention est suffisante ; participe aux activités de groupe ; démontre de l'intérêt pour le français). Dans la section « commentaire », elle a écrit « Magnifique début d'année. Bravo ma

belle Alice ! ». Le document est signé par l'enseignante, la directrice d'école et par la mère. Julie (la mère) a aussi apposé la date dans l'espace indiqué. Il n'y a aucun endroit prévu dans ce document pour des commentaires écrits de la part des parents.

Le premier bulletin. Le bulletin unique indique qu'Alice n'a jamais été absente, et elle a reçu uniquement des « A » (se développe très bien) pour les compétences évaluées. Une seule compétence, « se familiariser avec son environnement », n'a pas été évaluée. Catherine (l'enseignante) a rédigé le commentaire suivant, qui fait l'éloge des forces d'Alice et décrit ses intérêts de jeu :

> Alice déborde d'enthousiasme ! Elle est curieuse, dynamique, souriante, très serviable et manifeste un bel intérêt pour la maternelle. Alice connaît très bien le vocabulaire enseigné, participe toujours activement aux activités de groupe et chante avec énormément de plaisir. Bravo ma belle Alice ! Pendant les jeux libres, elle aime particulièrement jouer dans le carré de sable, s'amuser dans la maison ainsi que dessiner.

Récit de la chercheuse

J'ai vécu la transition à la maternelle en tant qu'enseignante de maternelle, en tant que mère et en tant que conseillère pédagogique dans un des quartiers où se trouvent les CPE qui ont participé à cette étude. Ce qui ressort de mes expériences en tant qu'enseignante est mon inconfort face aux parents, les expériences des enfants qui ne parlaient pas la langue d'enseignement en rentrant à l'école, ainsi que les comportements de certains enfants pour qui les normes de l'école étaient complètement nouvelles. J'avais 27 ans quand j'ai commencé à enseigner à la maternelle 5 ans, dans une école internationale à Copenhague. En comparaison avec l'école publique, où j'avais enseigné les deux années précédentes dans un milieu marginalisé à Toronto, ces parents-là m'intimidaient. Je n'avais pas encore d'enfants, et je ne comprenais pas les nombreuses transitions que ces familles vivaient en déménageant à Copenhague et à envoyer leurs enfants à notre école. Heureusement, j'ai travaillé avec une « aide-enseignante » qui était plus qualifiée que moi. Elle était formée et avait beaucoup d'expérience en éducation à la petite enfance, et avait travaillé à

cette école pendant de nombreuses années, elle était également mère. Je l'observais interagir avec les parents, le matin et le soir, et tranquillement je suis devenue plus à l'aise dans cet aspect de mon rôle. J'ai commencé à inviter les parents à participer, à nous aider, mais la relation n'a jamais été bidirectionnelle.

Pour la majorité des enfants, la transition se passait bien. Nous avions organisé une entrée progressive et des pique-niques au parc avec les familles. Je me souviens de deux enfants, par contre, qui ont pleuré pendant la première semaine au moins. La première était une petite fille pakistanaise, du nom de Laila, qui parlait urdu et n'avait jamais fréquenté un service de garde. Elle pleurait pendant la première semaine et on n'était pas capable de communiquer avec elle. Le vendredi, entre le moment où on a quitté le local pour descendre à la salle polyvalente et le moment d'y arriver, on a perdu Laila. Après une demi-heure où tout le personnel disponible nous a assistés pour chercher partout dans l'école, dans la cour, et aux alentours de l'école, une des « aides-enseignantes » qui travaillait avec un autre groupe-classe a rencontré Laila, sa mère, et son bébé frère, en train de retourner à l'école. Laila est partie de l'école et a traversé une grande rue pour se rendre chez elle où, heureusement, sa mère était avec le bébé. Je me sentais coupable, car j'imaginais tout ce qui aurait pu arriver à la petite sur le chemin, et j'étais étonnée que la mère ne soit pas fâchée contre moi. Le lundi suivant, j'ai invité une fille, qui était alors en première année et qui parlait la même langue que Laila, à passer la matinée avec nous et à aider à sécuriser Laila. Elle s'est adaptée rapidement par la suite.

L'année suivante, Dor est entré en maternelle. Il venait d'Israël, où il avait fréquenté un CPE avec son frère jumeau. Il avait aussi une grande sœur en troisième année. Quand j'ai divisé les classes avec ma collègue qui était responsable de l'autre classe de maternelle 5 ans, les formulaires d'inscription nous ont indiqué que Dor était plus « turbulent » que son frère, et que les parents voulaient que les jumeaux soient séparés. Comme je parlais un peu hébreu, on a décidé de placer Dor dans ma classe. Tout comme Laila, Dor a passé la première semaine à pleurer. Il y avait aussi d'autres enfants israéliens cette année, certains qui avaient fréquenté la maternelle 4 ans, et avec mon hébreu de base on était capable de se communiquer. Mais Dor se fâchait rapidement, et à un moment donné, il a fui la classe lui aussi. Il venait à l'école en autobus, alors heureusement qu'il s'est rendu seulement à la classe de sa sœur sur l'étage au-dessus. Son intégration difficile a duré toute l'année.

Quand mon enfant aîné est rentré à la maternelle, on habitait à Montréal, et elle avait passé trois ans au CPE, où elle a appris le français. Elle est entrée à l'école du quartier avec un de ses amis du CPE. Je me souviens de la première journée d'école, qui a duré une heure. L'enseignante a invité tous les parents dans la classe et on observait la causerie. J'étais tellement fière quand elle a demandé aux enfants de nommer un animal et ma fille, gênée, a levé sa main et a dit « cheval » assez fort pour que l'enseignante puisse l'entendre. Elle a passé une excellente année en maternelle, à part nos retards le matin.

Mon fils est né en septembre, il était alors le plus jeune de sa classe. Pendant sa dernière année au CPE, quand je lui ai demandé s'il avait hâte à aller à l'école, il m'a répondu que non, parce qu'il était un garçon wild, et il savait que les enseignantes voudraient qu'il s'assoie et écoute à l'école, et il avait peur de pas retrouver d'autres garçons comme lui. Il allait à une école alternative, parce qu'on y avait envoyé sa sœur. Il y avait une visite en juin, pendant une journée pédagogique, où les enfants étaient observés par les enseignantes dans la classe et le directeur recevait les parents au gymnase. Mon fils ne voulait pas y aller sans moi, mais il a accepté d'aller avec sa sœur. Normalement, il n'est pas gêné, mais il a eu un accident de pipi lors de cette visite et a porté les vêtements d'éducation physique de sa grande soeur, sans souliers, pour retourner à la maison sur la « girafe » que je tirais en arrière de mon vélo. En août, il était le seul enfant à rouler par terre pendant que les autres étaient assis en cercle, et je l'ai convaincu d'aller avec son enseignante en disant que j'allais me porter bénévole pour mettre des collants sur les effets scolaires des enfants, comme Christine, la mère d'Emma. Heureusement pour Noah, mon fils, il y avait d'autres garçons turbulents à l'école et il s'est fait des amis rapidement. Par contre, il roulait beaucoup par terre et l'enseignante constatait qu'il avait un grand besoin de bouger et qu'il était immature. Tout comme Christine, qui rapportait être contente quand il n'y avait rien d'écrit à l'agenda, quand je croisais l'enseignante et qu'elle n'avait pas besoin de me parler, j'étais soulagée. Je suis entrée au doctorat cette même année, j'avais alors pleinement conscience que j'évitais, en tant que parent, la communication avec l'enseignante, et que j'associais la communication à des situations de problèmes.

En tant que conseillère pédagogique au CPE, j'organisais des ateliers pour les parents afin de les aider à naviguer vers la transition à l'école. Je me rappelle de ne pas comprendre pourquoi les parents anglophones voulaient envoyer leurs enfants à l'école anglophone, et aussi que les parents ne

savaient pas qu'ils pouvaient choisir une autre école que leur école de quartier. Je les informais des journées portes ouvertes et du processus d'inscription, et je répondais à leurs questions, tant en tant qu'ancienne enseignante de maternelle, que comme quelqu'un qui a travaillé sur un projet de recherche sur la transition à la maîtrise, que comme maman qui a vécu l'expérience. En fait, je pensais connaître beaucoup à ce sujet, mais le recueil et l'analyse de mes données de thèse m'ont permis d'appronfondir mes connaissances et de remettre en question ce que je tenais pour acquis.

CHAPITRE V

L'ANALYSE DE CONTENU : RÉSULTATS ET DISCUSSION

Afin de répondre à la première question de recherche : comment les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle relatent-elles leurs expériences au sujet de leurs relations pendant la transition vers la maternelle, ce chapitre présente les résultats de l'analyse de contenu du récit assemblé autour de chaque cas. Cette analyse présentera les éléments dans les propos de la mère, de l'éducatrice en CPE, et de l'enseignante de maternelle ayant retenu l'attention de la chercheuse en lien avec la problématique de recherche, au sujet de la construction de l'identité de l'enfant et de la famille, de la communication entre adultes, de la présentation du milieu « défavorisé » et de la démarche *Passage à l'école*. Rappelons que la recherche narrative vise à révéler comment les personnes donnent sens à leurs expériences et construisent leur réalité (Bruner, 1991 ; Spector-Mersel, 2010). Ensuite, une analyse transversale des cas, ayant pour but de présenter les éléments qui émanent de l'analyse de contenu, s'ajoutent, remettent en question, ou confirment la littérature scientifique au sujet de la transition vers l'école et des relations avec les parents, sera présentée.

5.1 L'analyse de contenu des récits assemblés

5.1.1 Daniel[19]

5.1.1.1 La construction de l'enfant

Lorsqu'il fréquente le CPE, Daniel est décrit par sa mère et son éducatrice comme un garçon parfois turbulent, qui a des difficultés au niveau de la gestion de ses émotions et de son comportement, mais qui manifeste un intérêt pour sa rentrée prochaine à l'école et des comportements de motivation à apprendre. Son éducatrice perçoit aussi un plus faible niveau de confiance et de persévérance face aux difficultés, et certaines difficultés d'adaptation en situation nouvelle. L'agenda de communication du CPE informe les parents de l'humeur et des comportements de l'enfant, tant négatifs que positifs, alors que les documents *Passage à l'école,* complétés par l'éducatrice et par la mère, présentent un enfant qui est « prêt pour l'école », mais qui rencontre certains défis. La mère et l'éducatrice semblent d'accord sur les forces et défis de Daniel, mise à part sa réaction à la nouveauté. L'éducatrice pense que ce sera un défi pour Daniel, tandis que sa mère indique qu'il s'adapte facilement.

Dès son entrée à la maternelle, l'enseignante de Daniel formule des récits d'un garçon agréable qui suit la routine et les consignes, et qui travaille fort. Elle mentionne qu'il est plus actif pendant la période de jeux, mais précise que ce n'est pas un enfant avec « des grosses problématiques ». Les documents de communication de l'école renforcent cette représentation de Daniel. L'enseignante ne semble pas se préoccuper de son comportement, contrairement à son éducatrice en CPE. La mère semble

[19] L'analyse présentée dans cette section est incluse dans un chapitre de livre (Lehrer, Bigras et Laurin, 2017a).

toutefois sceptique à ce sujet, et peut-être même déçue que l'enseignante n'exprime pas le besoin de lui demander son aide pour soutenir les comportements de son fils.

5.1.1.2 La communication

Au-delà des différences au niveau des modalités et de l'intensité de la communication entre les deux milieux, l'analyse des récits révèle également des similitudes et des différences concernant les sujets des échanges, ainsi que des différences au niveau des relations de pouvoir et de construction de l'identité de la mère. Les échanges informels quotidiens relatés par l'éducatrice et par la mère au CPE sont en contraste avec les échanges formels à la maternelle qui utilisent l'écrit, mais semblent présents uniquement en cas de problème (souvent de santé) ou pour transmettre des informations techniques dès l'entrée à la maternelle.

En effet, dans chacun des milieux éducatifs, tant en CPE qu'à l'école, de l'information est transmise par le personnel éducateur au sujet du déroulement de la journée de Daniel. Toutefois, on note que sa mère accède à de l'information plus détaillée au CPE au sujet du sommeil, de l'appétit et des activités quotidiennes de l'enfant, alors qu'à l'école, cette information se résume à un autocollant qui indique qu'il a passé une bonne journée. Au CPE, l'éducatrice et la mère rapportent un travail de collaboration visant à soutenir Daniel dans ses comportements et apprentissages. Ces deux personnes rapportent une continuité des activités entre la maison et le service de garde à travers une relation bidirectionnelle ; la mère indique reproduire des activités de dessin du CPE, alors que l'éducatrice relate calquer l'environnement du cours de karaté dans son local au CPE. À l'école, l'enseignante explique qu'elle communiquerait davantage avec les parents de Daniel s'il y avait un problème, ce qui n'était pas le cas pendant l'étude.

En ce qui a trait aux relations de pouvoir et à la construction de l'identité de la mère d'enfant en CPE, soulignons que cette dernière travaillait comme éducatrice remplaçante au CPE de ses enfants, étant ainsi une collègue de l'éducatrice de son fils. Les récits de l'éducatrice présentent la mère comme ouverte à ses observations et ses conseils, et partageant de l'information sur le vécu de Daniel à la maison afin de l'aider. La mère semble partager ce point de vue, en soulignant qu'il est de sa responsabilité comme parent de se montrer disponible et ouverte. Elle pense aussi que sa future relation avec l'enseignante sera d'aussi bon niveau, ce qu'elle attribue à sa personnalité et son ouverture.

Toutefois, lorsque Daniel débute l'école, on note un écart entre les récits de l'enseignante et ceux de la mère. L'enseignante se dit très satisfaite de l'implication et du suivi des parents de Daniel. Elle affirme également que tous les parents savent qu'ils peuvent se sentir à l'aise de communiquer avec elle parce qu'elle l'annonce lors de la rencontre des parents en septembre, ce qui semble indiquer un désir d'établir des relations de confiance et de collaboration. Par contre, en décrivant le rôle des parents au sujet des communications par le biais de l'agenda, elle explique que « les parents *doivent* apposer leurs initiales pour nous dire qu'ils ont pris connaissance du petit collant, du message de sa journée » (emphase ajoutée), ce qui semble indiquer un déséquilibre de pouvoir entre l'enseignante et les parents et une relation unidirectionnelle.

Les expériences racontées par la mère lors de la rentrée de Daniel et de sa sœur jumelle à l'école témoignent aussi d'une déception en regard de la relation avec l'éducatrice de Daniel en CPE. Elle semble déçue et qualifie de faible et d'inappropriée la quantité d'information provenant de l'enseignante, ainsi que des occasions d'échanges verbaux avec cette dernière. Elle semble un peu rassurée lorsqu'elle cesse de travailler et peut alors saluer à distance l'enseignante dans la cour d'école, mais la transition vécue par

la mère implique le passage d'un mode de communication orale vers une communication écrite semble exiger des adaptations difficiles pour elle. Elle semble aussi manifester une certaine perte de confiance en soi en comparaison au CPE. Par exemple, elle craint de déranger l'enseignante en attendant en ligne pour lui parler lors de la rencontre de parents. Elle n'est pas certaine des meilleurs moments pour communiquer ses insatisfactions et ses questionnements, tant auprès des intervenants qui travaillent avec ses enfants. Elle donne l'exemple d'un cas problématique d'hygiène pour sa fille et elle relate percevoir des lacunes au niveau de la clarté de la première communication. Elle explique qu'elle veut savoir si elle a quelque chose à faire à la maison pour aider son fils et son enseignante. Elle exprime la même incertitude face aux décisions du comité des parents au sujet de l'aménagement de la cour extérieure qu'elle considère comme dangereux, indiquant ne pas se sentir suffisamment intégrée dans l'école pour s'impliquer, puisque ses enfants n'en sont qu'à la maternelle. Il semble ainsi que le fait que cette mère ait participé activement à un processus de soutien au CPE génère de la frustration de ne pas pouvoir jouer ce même rôle à l'école.

5.1.1.3 La structure de la famille

Les caractéristiques gémellaires de Daniel et sa sœur, Delphine, ainsi que la structure de leur famille recomposée émergent aussi des récits de plusieurs répondantes, tant au CPE qu'à l'école. La mère indique d'abord se préoccuper de la séparation de ses jumeaux à l'école, et se dit heureuse et semble rassurée que la secrétaire de l'école reconnaisse tout de suite « les deux petits jumeaux ». Selon elle, c'est aussi un privilège de vivre deux types de transition, qu'elle qualifie de « deux mondes », en accompagnant ses deux enfants dans leur intégration dans deux classes différentes. L'éducatrice en CPE supposait que Céline accorderait plus d'attention à Delphine

pendant la rentrée et s'inquiétait également au sujet des effets du manque de communication entre les parents, qu'elle observait à l'époque, sur les deux enfants. Elle rapporte aussi avoir tenté de rassurer Daniel en lui expliquant que sa sœur serait avec lui dans cette nouvelle école. Delphine figure aussi dans les récits de l'enseignante de maternelle, qui rapporte que les deux enfants étaient présents à la rencontre lors de la rencontre des parents au sujet du bulletin et qu'ils jouaient souvent ensemble dehors au début de l'année.

Ensuite, la structure recomposée de la famille est abordée différemment selon la narratrice. L'éducatrice du CPE aborde la discussion au sujet de la famille et les problèmes de communication entre les parents par des inquiétudes pour Daniel, où la garde partagée figure dans ses récits comme un défi pour lequel Daniel a besoin de soutien. Elle se dit rassurée et heureuse quand les deux parents participent ensemble à la fête de la graduation et à la rencontre sur l'outil *Passage à l'école*, mais avoue avoir plus de difficulté à établir une relation avec le père des enfants. Pour l'enseignante de maternelle, la routine de garde partagée semble bien établie, l'atmosphère de la rencontre conjointe lui apparaît positive et elle semble être satisfaite de sa relation tant avec la mère, qu'avec le père et sa conjointe. L'enseignante répète quelques fois que Daniel relate des activités avec ses deux parents, ce qui semble constituer un jugement positif de la famille. Lorsque Daniel est au CPE, la mère exprime que la garde partagée influencerait son humeur de façon négative. Lors de l'entrée à l'école, elle aborde ses difficultés de communication vécues en essayant d'informer le service de garde des horaires des enfants. Elle expose aussi son appréciation du choix de l'école d'envoyer deux versions de la première communication, une pour chacun des parents.

5.1.1.4 Un milieu « défavorisé »

Les caractéristiques du quartier ne figurent pas dans les récits des acteurs de ce cas lorsque les enfants fréquentent le CPE. Ce n'est que lorsque ses enfants amorcent la maternelle que la mère exprime une certaine incertitude face aux autres parents de l'école. Elle mentionne explicitement le fait que l'école est située « en milieu défavorisé », de même que les « cultures » des autres parents, en riant, et en précisant que ce n'est pas mal, mais qu'elle a besoin d'être rassurée au sujet de ces parents. Elle mentionne aussi que de côtoyer des parents connus fut rassurant pour elle. Les récits de l'enseignante de maternelle n'abordent pas directement les caractéristiques sociodémographiques du milieu ou des autres parents, mais certains de ses propos suggèrent des non-dits sous-jacents à ses jugements positifs de la famille de Daniel. Par exemple, lorsqu'elle exprime que c'est « déjà un bon pas » que les parents aient remis le document *Passage à l'école*, ceci suggère une comparaison avec d'autres parents qui ne le font pas.

5.1.1.5 Passage à l'école

L'analyse des documents *Passage à l'école* et des récits concernant sa démarche d'utilisation semble indiquer des interprétations variées au sujet des visées du document. Pour l'éducatrice en CPE, le fait de remplir cet outil semble susciter une certaine fierté et valider de son professionnalisme. Elle note aussi que le document aide à cibler les aspects à travailler avec Daniel, autant en CPE qu'à la maison, et lui permet de s'assurer qu'il est prêt pour l'école. Pour sa part, la mère semble percevoir la version du document remplie par l'éducatrice comme une occasion d'échanger avec l'éducatrice sur les forces et les défis de son fils. Elle indique aussi avoir accordé une grande importance à bien répondre aux items de la version parentale. L'enseignante

explique quant à elle que les documents servent à séparer les enfants en groupes-classes, et qu'elle les consulte uniquement pour les enfants pour lesquels elle observe des problématiques particulières une fois la rentrée effectuée. Elle ne semble pas percevoir l'utilité de la version parent, surtout si l'éducatrice en SGÉ complète le document. Les documents eux-mêmes informent sur certains intérêts et dèfis de Daniel.

Enfin, l'analyse de ce cas donne l'impression que l'outil *Passage à l'école* ne sert pas à transmettre les forces de l'enfant au milieu scolaire ni n'aide véritablement l'enseignante à établir une relation avec l'enfant et sa famille. La suggestion de la mère de tenir des rencontres individuelles au début de l'année avec chaque famille afin de présenter l'enfant pourrait pallier cette lacune.

5.1.2 Emma

5.1.2.1 La construction de l'enfant

Les récits qui se déroulent au CPE présentent Emma comme une enfant « à besoins ». Pour la mère, le fait d'apprendre que ses deux enfants avaient des difficultés qui nécessitaient du soutien de la part des spécialistes imprègne ses récits, surtout lors du premier entretien de mars. Elle est également inquiète au sujet de la future rentrée scolaire de sa fille. Toutefois, lors de la rencontre de juin, la mère se dit soulagée parce que sa fille a terminé ses séances d'orthophonie et que seuls quelques défis demeurent à travailler, surtout au niveau de la confiance en soi. L'éducatrice, rencontrée en mars uniquement, présente un récit similaire et attribue son inquiétude au sujet d'Emma au fait qu'elle commence prochainement l'école. Tandis que l'agenda de communication du CPE est plus nuancé, présentant tant les forces d'Emma que ses difficultés, le

document *Passage à l'école* la présente comme une enfant qui a atteint ou est en voie d'atteindre toutes les attentes qu'on avait envers elle.

Dès qu'Emma commence à fréquenter l'école, elle n'est plus présentée de façon déficitaire. Sa mère note les défis qu'elle observe, comme entrer en relation avec les amis dans la cour d'école, ainsi que les défis identifiés par les évaluations de l'enseignante : les séquences en mathématiques et sa « bougeotte ». Elle note aussi des forces observées lors des devoirs ou communiquées par l'enseignante. La mère mentionne que c'est à travers ses interactions avec la psychoéducatrice, qui soutient sa fille plus jeune, qu'elle a été amenée à comprendre qu'Emma et sa sœur vivaient de l'insécurité liée à la transition et qu'elles avaient besoin de plus de temps de qualité avec leurs deux parents.

L'enseignante note en septembre qu'Emma est une fille éveillée, charmante, choyée et polie qui a réalisé une belle transition. Elle attribue ces qualités à sa famille qu'elle caractérise de « bonne » et « unie ». En janvier, après une sortie de ski, elle semble se rendre compte qu'Emma se retient beaucoup en classe, sans préciser de quoi il s'agit, et qu'elle a besoin d'encadrement et de la collaboration de ses parents pour maintenir les comportements attendus (l'enseignante n'a pas précisé ce qui est attendu de l'enfant). Elle note aussi que c'est une enfant qui a besoin d'attention positive et qui aime l'école. Les documents de communication à l'école semblent indiquer qu'Emma a atteint avec satisfaction les attentes de la maternelle, autant au niveau de son comportement qu'au niveau des apprentissages, mais qu'elle présente encore certains défis à travailler.

Il me semble que dans cette situation, il n'est pas question d'attentes différentes dans les deux milieux, mais d'une enfant ayant manifesté une difficulté de prononciation mineure, ayant été réglée avec une rapide intervention en orthophonie. On perçoit aussi

dans les propos de l'enseignante un jugement positif au sujet de la famille, auxquelles certaines habiletés d'Emma sont attribuées, et des jugements négatifs implicites des autres familles qui ne satisfont pas les attentes de l'enseignante. Ces attentes sont présentées à travers le filtre de l'expérience de parentalité de l'enseignante avec son propre enfant.

5.1.2.2 La construction de la mère

Les récits de la mère incluent souvent des affirmations concernant son rôle de mère. Elle se dit proactive, ouverte, collaborative et elle veut être jugée le « meilleur parent à vie » par l'enseignante de sa fille. Elle mentionne le soutien qu'elle reçoit de la part des autres mamans, soit sur les réseaux sociaux ou dans la cour d'école. Elle semble s'investir beaucoup dans la réussite de sa fille, tant au niveau social qu'académique, dans les deux contextes éducatifs. Elle instaure une routine et introduit des livres à la maison afin de préparer Emma pour le CPE et elle collabore activement avec le CPE et le CLSC pour la soutenir avec ses difficultés. Une fois à l'école, elle aide sa fille avec ses devoirs et met en place des pratiques pour la soutenir au sujet des défis identifiés lors des évaluations. Elle identifie aussi elle-même certaines lacunes, et aide sa fille à comprendre le fonctionnement du service de garde ainsi que comment entrer en relation lors de jeux avec des amis dans la cour d'école. Dans certaines situations, elle avoue ne pas être d'accord avec les institutions. Par exemple, lorsque l'éducatrice a refusé de mettre les lunettes de soleil à sa fille, ou le fait que les parents n'ont pas le droit d'entrer à l'école et que les enfants ont des retenues lorsqu'ils arrivent en retard. En racontant ses expériences, elle semble vaciller entre une critique de l'institution et une justification des règlements, en essayant de rationaliser la position des intervenantes et des institutions. Par exemple, elle dit comprendre qu'il y ait des parents qui abusent du système, qu'il faut couper le cordon à un moment donné, et que peut-

être les retenues sont-elles préventives pour les futurs décrocheurs. Par contre, son opinion du SGMS semble moins positive. Par rapport à la plainte qu'elle n'a jamais formulée, la mère s'affirme comme un parent qui va apporter des changements en s'impliquant à des comités et elle décrit plusieurs actions qu'elle ne réalise pas au cours de la période de l'étude. Finalement, elle se présente comme ignorante face à ce que signifie résider en ville pour un enfant puisqu'elle-même résidait à la campagne pendant son enfance. Elle exprime qu'elle ne s'est pas rendu compte des problèmes de ses enfants avant que les professionnels l'en informent. Elle compare aussi souvent les expériences d'Emma, et même ses expériences en tant que nouveau parent au CPE et à l'école, à un employé qui commence un nouvel emploi. La mère mentionne à plusieurs reprises qu'elle retarde son retour au travail parce qu'elle doit s'occuper des défis de ses enfants.

Selon l'éducatrice au CPE, cette mère est « une mère poule » qui a besoin d'être rassurée parce que la transition au CPE est difficile pour elle. L'éducatrice ne semble pas trouver cela négatif. Après avoir vérifié que la difficulté de la mère était vécue de facon similaire par l'éducatrice de la petite sœur, elle s'appuie sur sa longue expérience professionnelle et sur son expérience personnelle en tant que mère pour rassurer et créer un lien avec cette mère. Ensuite, elle la décrit comme étant ouverte, collaborative et satisfaite, autant de participer à des sorties que de voir les progrès de sa fille.

Pour l'enseignante d'Emma, cette mère ressort des autres parents, et elle s'appuie souvent sur ses expériences personnelles de mère pour s'identifier à elle : elle a préparé les collations de son fils avec soin, comme la mère d'Emma ; elle et son mari étaient une équipe unie, comme les parents d'Emma. Elle note aussi qu'elle perçoit que cette mère aurait du potentiel pour travailler auprès des enfants comme éducatrice ou enseignante, après qu'elle l'ait accompagnée lors d'une sortie. Parfois, elle semble attribuer des émotions à la mère que cette dernière n'a pas mentionnées dans ses

propres récits, comme ne pas aimer le fait que des parents amènent leurs enfants à la rencontre de parents. Elle mentionne aussi plusieurs fois que les demandes de cette mère ne la dérangent pas, mais qu'elles dérangeraient peut-être d'autres collègues, et elle semble démontrer de l'empathie en disant qu'elle essaie de l'encourager parce que ce n'est pas facile quand son enfant ne va pas bien. Elle perçoit positivement les choix de la mère de retirer Emma du SGMS pour dîner à la maison et de ne pas l'envoyer au SGMS avant ou après l'école. Il est intéressant de noter que le besoin de la mère d'être reconnue en tant que « meilleur parent » correspond à la perception positive de l'enseignante de cette mère.

5.2.2.3 La communication

Pendant qu'Emma fréquentait le CPE, la mère racontait collaborer aux rencontres de soutien, mais elle abordait la communication uniquement pour indiquer qu'elle était rassurée lorsque rien de négatif au sujet de sa fille n'était inscrit à l'agenda. Le récit de l'éducatrice en CPE semble indiquer des épisodes de communication informelle quotidiennement, à l'oral et à l'écrit, ainsi que des rencontres formelles avec les spécialistes pour soutenir le développement langagier d'Emma. L'agenda de communication, en particulier, contient des descriptions individualisées des activités et de l'attitude d'Emma, et ce, quotidiennement.

Lorqu'Emma arrive à l'école, la relation parent-enseignante est décrite comme étant positive par les deux narratrices. Le fait que l'enseignante soit accessible dans la cour d'école et communique verbalement avec la mère quotidiennement semble un facteur-clé de cette relation. L'enseignante semble au courant de cela, en exprimant son désir d'être « à l'écoute » des parents. Elle semble aussi sensible au regard des parents sur son travail, quand elle avoue s'inquiéter à un moment où elle pense que la mère n'était

pas satisfaite de la façon dont elle avait habillé Emma. Ces propos donnent l'impression d'une relation de pouvoir partagé avec ce parent. Par contre, lorsqu'elle indique qu'elle veut que les parents comprennent l'importance de ses demandes et y répondent, ses récits semblent exprimer une vision du pouvoir qui n'est pas partagé de façon égalitaire entre l'école et la famille, suggérant une relation unidirectionnelle.

La mère a exprimé avoir compris le fonctionnement de l'agenda et elle le trouve plus clair que celui du CPE. L'enseignante, pour sa part, note que la communication est plus fréquente quand il y a des inquiétudes, mais les deux narratrices partagent des expériences de communication positives, comme le fait qu'Emma ait appris à attacher ses lacets ou des échanges autour des devoirs. La mère affirme qu'elle apprécie les rencontres avec l'enseignante ainsi que les évaluations écrites.

Au sujet de la communication avec les autres membres du personnel de l'école, la mère note la disponibilité et l'attitude positive du directeur, de l'enseignant d'éducation physique et de la secrétaire. Par contre, la communication avec le service de garde semble insatisfaisante pour elle. Elle relate ne pas comprendre son fonctionnement, même après plusieurs explications, ainsi que son intention (non mise en application) de déposer une plainte liée à la sécurité dans la cour d'école.

5.2.2.4 La structure de la famille

La mère se présente dans ses récits comme une mère monoparentale qui est seule en ville. Avant qu'Emma ne commence l'école, elle mentionne qu'elle espère que l'enseignante sera ouverte à cette réalité. Elle explique que lorsqu'Emma a commencé l'école, le père a commencé à s'occuper des enfants deux jours par semaine chez elle, suite à la suggestion de la psychoéducatrice, mais qu'ils ne sont pas revenus en couple.

Elle explique aussi que le père ne partage pas la garde des enfants parce qu'il n'a pas de logement approprié. Ses récits la présentent souvent en train d'instruire le père sur comment signer l'agenda, amener Emma à l'école à l'heure et l'aider avec ses devoirs.

L'éducatrice en CPE mentionne que le père est venu quelques fois chercher les enfants avec Christine et elle avait l'impression qu'il était là pour la surveiller ou pour rassurer la mère dans son choix de CPE. Elle ne semblait pas nécessairement au courant de la séparation des parents. Les récits de l'enseignante correspondent encore moins à ce que la mère raconte. Selon cette dernière, les deux parents sont en couple, et les deux sont impliqués à signer l'agenda et à amener l'enfant à l'école. Elle dit qu'elle aimerait que le père s'implique davantage, mais elle comprend qu'il est impliqué « à sa façon ». Ce qui ressort des récits de l'enseignante est l'importance qu'elle accorde à l'idée d'une famille « unie », en contraste à des familles « explosées ». Elle explique que c'est rare de voir les familles biparentales dans le quartier et affirme que le divorce ou la séparation ont des effets négatifs sur les enfants. Il est toutefois impossible de savoir si cette différence perçue par les intervenantes est le résultat d'un malentendu ou de suppositions non vérifiées, ou si la mère présente cette image de sa famille de façon consciente, tant au CPE qu'à l'école.

5.2.2.5 Un milieu « défavorisé »

Avant qu'Emma n'entre à l'école, sa mère note que le quartier est « connu pour être un milieu défavorisé ». Elle veut envoyer sa fille dans une école privée, mais n'en a pas les moyens, et elle se dit stressée d'envoyer sa fille dans une école « cheap où il n'y a pas de services ». Elle note qu'elle apprécie les services gouvernementaux gratuits. Quand sa fille commence l'école, elle participe à mettre des étiquettes sur les effets scolaires de tous les enfants pour pouvoir rencontrer les autres parents et elle mentionne

l'identité culturelle d'une des amies d'Emma à l'école. Elle mentionne aussi « le monde des décrocheurs » en disant que c'est un monde qu'elle ne connaît pas, mais que ça explique peut-être le système des « retenues » pour les retards des enfants en place à l'école.

Tandis que l'éducatrice ne mentionne pas le quartier dans son récit, ce sujet est présent dans les récits de l'enseignante, qui compare la famille d'Emma avec d'autres familles, tant au sujet de leur intérêt pour le parcours scolaire et le bien-être de leur fille, qu'en relation avec la politesse d'Emma et le fait qu'elle ne pense pas que ses parents soient séparés. Elle mentionne aussi que les parents de ce quartier ont de la difficulté à comprendre le bulletin, ce qui semble aussi un jugement négatif implicite sur le niveau de « défavorisation » des parents.

5.2.2.6 Passage à l'école

En mars, la mère relate que l'éducatrice a présenté la démarche *Passage à l'école* au début de l'année et qu'elle a compris que ça sert à favoriser un échange plus approfondi entre l'éducatrice et l'enseignante. Au moment où elle a reçu le document, elle était contente de constater qu'Emma avait réussi à « rentrer dans le moule d'un enfant normal » et était « prête pour l'école », mais elle notait surtout les défis qu'il lui restait à relever.

L'enseignante déclare ne pas regarder les outils, sauf dans des situations rares où elle observe des difficultés chez les enfants. Même lorsqu'elle demande, en janvier, comment Emma se comportait en CPE, elle ne retourne pas vérifier son document. Il est aussi à noter que certains défis identifiés dans le bulletin d'Emma avaient

préalablement été décelés par l'éducatrice dans l'outil *Passage à l'école,* comme la compréhension des séquences mathématiques.

5.1.3 Thomas

5.1.3.1 La construction de l'enfant

Lorsqu'il fréquente le CPE, les récits de la mère et de l'éducatrice ne s'accordent pas concernant l'identité de Thomas. Sa mère le présente comme un enfant qui a besoin de soutien, tant au niveau de ses difficultés de motricité que par rapport aux repas. L'éducatrice minimise ces défis, mais elle admet que certaines habiletés sont plus lentes à se développer chez Thomas. Elle appuie son jugement sur un discours de développement de l'enfant et affirme qu'elle respecte son rythme et que la mère devrait faire de même. L'éducatrice explique que la mère voulait qu'elle offre plus d'activités de scolarisation à l'enfant, mais qu'elle a refusé parce que l'enfant n'était pas prêt et que ce n'est pas son mandat. Elle insiste sur le fait que Thomas est prêt pour l'école et semble indiquer qu'elle participe à des rencontres de soutien pour faire plaisir à la mère. Même le document *Passage à l'école* figure dans ses récits comme contexte de difficulté de communication avec la mère, et non comme une évaluation des capacités de l'enfant. L'éducatrice semble aussi croire que le fait qu'il est enfant unique pourrait expliquer la préoccupation de la mère concernant l'appétit et les préférences alimentaires de l'enfant. Encore ici, elle ne semble pas voir de problématique chez l'enfant, mais plutôt remettre en question les demandes de la mère.

Lorsque Thomas débute à l'école, la mère présente un autre portrait. En tant qu'élève de maternelle, elle explique qu'il est l'un des plus jeunes de la classe, qu'il a encore besoin de jouer et que les règlements de la classe ne sont pas adaptés à ses besoins. Au

lieu de le présenter comme un enfant à besoins particuliers, elle le présente comme un enfant immature qui fréquente un contexte éducatif qui n'est pas adapté à ses besoins. Dans les deux contextes, au CPE et à l'école, elle dit que Thomas ne veut pas y aller le matin.

Les récits de l'enseignante évoluent aussi au fil du temps. En septembre, elle décrit Thomas comme « normal ». Même s'il ressort du groupe et qu'il présente des difficultés, il a aussi des forces et ne présente pas autant de difficultés qu'elle l'aurait cru au départ. En décembre, les récits de l'enseignante construisent Thomas comme un enfant « à risque d'échec scolaire » avec des difficultés académiques graves, et un manque d'autonomie et de motivation. Elle mentionne aussi le fait qu'il préfère encore jouer. Contrairement à la mère, pour l'enseignante, cela indique une lacune importante. Elle indique explicitement que c'est au moment de compléter le bulletin qu'elle a constaté la sévérité des difficultés de Thomas.

On peut se questionner sur les raisons qui expliquent les changements dans la façon de présenter Thomas à travers la transition. En CPE, la mère a lutté pour la reconnaissance de ses besoins particuliers et pour un accès à des services et des adaptations pour l'aider à se préparer pour l'école. Toutefois, lorsqu'il a commencé à fréquenter la maternelle, elle a plutôt souhaité que son besoin de jouer soit reconnu comme étant « normal ». Dans les deux contextes, elle voulait modifier le programme éducatif offert à son fils pour mieux répondre à ses besoins. On pourrait se demander alors pourquoi elle semble avoir modifié la perception de son fils au lieu de continuer à lutter pour l'accès aux services spécialisés. Tandis que l'éducatrice ne semblait pas très préoccupée par les difficultés de Thomas, l'enseignante a modifié sa perspective entre les deux rencontres. Elle a mentionné qu'elle n'était pas convaincue, en début d'année, que Thomas manifeste les difficultés rapportées par sa mère et a employé une phrase du *Programme d'éducation préscolaire* (MELS, 2006) concernant le fait qu'on reçoit les enfants là où

ils sont rendus et qu'on doit les accompagner jusqu'où ils sont capables d'aller, qui fait appel au même discours de développement de l'enfant employé par l'éducatrice du CPE fréquenté par Thomas. Par contre, en complétant le bulletin, un document normatif qui évalue les compétences des enfants, l'enseignante cesse de dire que les difficultés de l'enfant sont « normales » et mentionne alors que Thomas est un enfant « à risque ».

5.1.3.2 La construction de la mère

Certains éléments du récit de la mère dépeignent le portrait d'une personne très impliquée dans la réussite de son fils et capable d'aller chercher le soutien ou l'information nécessaire pour atteindre ses objectifs. Par exemple, elle raconte avoir demandé l'avis d'autres parents concernant le CPE et l'école. Elle a aussi établi des stratégies pour faire face aux difficultés de communication avec les intervenants. Par exemple, lorsque l'éducatrice en CPE ne se montre pas ouverte à ses demandes, elle les formule à nouveau pendant les rencontres avec les spécialistes. Ou encore, lorsqu'elle n'aime pas la façon dont l'éducatrice en SGMS lui parle, elle contacte la directrice d'école. Elle est aussi capable de nommer explicitement ce qu'elle souhaiterait comme type de relation avec l'enseignante (qu'elle soit plus proche d'elle, qu'elle l'écoute, qu'elle l'aide) et ce qu'elle n'aime pas (lorsque les professionnels pensent qu'ils connaissent mieux son fils qu'elle et qu'elle a le sentiment d'être jugée par l'école). Elle insiste aussi sur le fait que c'est elle l'experte de son fils. Elle utilise des stratégies dans ses récits afin d'appuyer ses propos, en donnant comme exemple le fait qu'elle a été la première à se rendre compte des difficultés motrices de Thomas. Ses récits présentent toutefois certaines contradictions. Par exemple, elle mentionne dans le même entretien qu'elle ne se sent pas à l'aise à l'école, que le personnel de l'école est fantastique, et qu'elle ne veut pas que l'enseignante lui dise quoi faire. Ses

récits incluent des réactions émotionnelles et des réflexions sur ses actions et sur l'évolution de ses opinions. Par exemple, elle est capable d'identifier quand et pourquoi elle passe au « mode attaque ». Elle avoue qu'elle n'était pas satisfaite au CPE, mais qu'après avoir pris du recul sur son expérience et avoir vécu l'intégration de son fils à l'école, elle préfère maintenant le CPE à l'école. Elle répète à plusieurs reprises qu'elle parle positivement de l'école avec son fils et qu'elle ne va pas le laisser la voir pleurer lorsqu'il y fera son entrée. Ces exemples suggèrent que cette mère manifeste une certaine confiance teintée d'insatisfaction envers l'école ainsi qu'une compréhension de son rôle de parent qui appuie l'école tout en demeurant critique à l'égard des attentes à son égard.

Les récits des deux intervenantes partagent une même vision de la mère. Elles la décrivent comme étant « insécure », difficile, critique, mais collaborative. Leurs récits présentent également certaines différences au sujet de leur conception de leur rôle auprès du parent. L'éducatrice présente la mère comme ayant besoin d'aide. Elle justifie son point de vue en disant qu'elle n'est pas la seule à son CPE qui pense ainsi. Elle semble vouloir s'assurer que cette mère reconnaisse son travail et elle individualise les difficultés de la mère à son égard. Elle la décrit comme étant fragile et mentionne qu'elle aurait besoin d'apprendre à respecter les règles. En analysant ces propos, il me semble que les règles abordées par l'éducatrice semblent implicites, par exemple, ne pas se plaindre et ne pas utiliser les canaux à sa disposition pour atteindre ce qu'elle veut, c'est-à-dire passer par sa supérieure pour faire valoir son point de vue. L'éducatrice mentionne que la mère participe à toutes les rencontres et met en place toutes les stratégies décidées lors de ces rencontres pour soutenir son fils. Elle mentionne aussi plusieurs bris de communication entre elle et la mère qu'elle attribue aux réactions émotionnelles de la mère.

L'enseignante nomme explicitement que la mère est « non outillée » pour accompagner son fils. Elle la perçoit « insécure » et croit qu'elle essaie de contourner les règlements. Lorsque la mère lui raconte ses propres expériences à l'école et lorsqu'elle observe ses difficultés lors de la sortie à la Maison de la famille, l'enseignante prend la responsabilité d'accompagner la mère en l'invitant en classe afin qu'elle développe une meilleure relation avec l'école. L'enseignante nomme aussi les caractéristiques et les comportements qui seront requis chez les prochaines enseignantes de l'enfant afin d'accompagner cette mère. Par contre, elle ne remet pas en question le rôle de l'école pour mieux accueillir cette mère et son enfant. Le fait que la mère répète à l'oral les messages qu'elle a écrits dans l'agenda est un problème pour cette enseignante (contrairement à ce qui a été évoqué par l'enseignante d'Emma, voir section 5.1.2), c'est pour elle un problème qui appartient à la mère et non à l'école. Cela ne semble pas la mener vers une réflexion sur les modalités de communication offertes par l'école aux parents de sa classe. L'enseignante vit aussi des situations conflictuelles avec la mère. Elle fait un effort pour la comprendre et pour trouver des stratégies qui lui permettent de maintenir une bonne relation avec celle-ci. Elle affirme que la mère met toujours en place les stratégies qu'elle demande et la description de l'orange envoyée comme collation, déjà pelée dans un contenant de plastique, semble indiquer que l'enseignante perçoit que la mère prend bien soin de son fils. L'enseignante confirme aussi que lors de périodes d'échanges plus difficiles avec la mère, cette dernière ne semble pas avoir parlé négativement d'elle devant son fils, ce qu'elle apprécie.

En somme, malgré les similitudes dans la façon de décrire la mère, les deux intervenantes semblent percevoir différement leur rôle auprès de la mère. L'éducatrice veut s'assurer que la mère reconnaisse son travail d'éducatrice et apprenne à suivre les règles. L'enseignante, pour sa part, perçoit que son rôle est celui de faciliter l'intégration de la mère dans l'école, en l'invitant dans l'école, et en l'aidant à gérer ses inquiétudes et à développer une image plus positive de l'école.

5.1.3.3 La communication

La communication ne semble pas abordée directement dans les récits pendant que Thomas fréquente le CPE. Par contre, on comprend que la mère entre dans le local et qu'elle a l'occasion de rencontrer l'éducatrice ainsi que les autres intervenantes qui travaillent avec son fils régulièrement. On apprend, par le biais de l'agenda de communication, que l'éducatrice communique par écrit des détails concernant les repas, les comportements et les activités de Thomas. La mère discute des moyens trouvés avec l'éducatrice afin de soutenir son fils. Les conflits et les stratégies afin de maintenir la communication malgré ceux-ci, font partie des récits de la mère et de l'éducatrice. Les deux y abordent des moments de tension, des « flammèches » et des périodes de « froid » suivis par un retour au calme. On note aussi quelques désaccords dans les récits. Par exemple, la mère et l'éducatrice ne présentent pas les mêmes faits concernant la réaction de la mère au document *Passage à l'école*. Les deux avouent que la mère ne reconnaissait pas son fils dans le portrait présenté dans le document, mais la mère dit que c'est parce que Thomas ne démontre pas certaines habiletés à la maison. Selon ses observations, son fils présente moins de capacités que ce qui est indiqué dans le document. Selon l'éducatrice, la mère n'était pas d'accord et argumentait parce qu'elle pensait qu'il présentait davantage d'acquis que ce qui apparaissait dans le document. La mère dit ne pas être au courant des pratiques de transition organisées par le CPE, tandis que l'éducatrice n'est pas certaine si elle y a assisté ou non.

Lorsque Thomas débute la maternelle, la mère est insatisfaite du fonctionnement du cahier de communication de l'école, du fait qu'elle ne peut pas entrer dans l'école et qu'elle doit prendre un rendez-vous pour rencontrer l'enseignante. Elle compare l'école au CPE de façon défavorable, en notant surtout le manque de communication à l'école. L'image positive qu'elle s'était faite de sa place à l'école, avant l'entrée de Thomas,

décrite lors de l'entretien en juin, ne semble pas s'être concrétisée. Elle se dit déçue que la communication ne soit pas régulière et survienne exclusivement en cas de problème. Elle rapporte également se sentir jugée et impuissante face à l'école, ce dont l'enseignante ne semblait pas être au courant. Tout comme l'éducatrice du CPE, l'enseignante éprouvait une satisfaction face au fait que la mère collaborait en suivant ses directives de soutien aux apprentissages de Thomas. Quelques mois après la rentrée, la mère accompagne la classe lors d'une sortie éducative, une occasion de communication appréciée autant par la mère que par l'enseignante. La mère affirme qu'elle apprécie cette excursion, surtout parce que ça lui permet de connaître l'enseignante. Pour l'enseignante, cette expérience a permis de mieux comprendre les difficultés vécues par la mère. Il y a également des conflits et des bris de communication rapportés par l'enseignante, mais non rapportés par la mère. La mère rapporte une situation difficile vécue avec l'éducatrice du SGMS, mais ne mentionne pas dans son récit qu'elle a aussi porté plainte à la direction de l'école au sujet de l'enseignante. Elle qualifie plutôt le personnel comme étant « fantastique », en y incluant l'enseignante.

Il y a aussi quelques contradictions entre les récits de l'enseignante et de la mère, par exemple, concernant la toilette, les collations et les résultats du bulletin. La mère raconte que son fils ne va pas à la toilette pendant la journée parce qu'il ne veut pas que l'enseignante l'aide. Toutefois, l'enseignante a relaté que la mère lui avait demandé de l'aider à la toilette, mais qu'elle a refusé parce que cela ne fait pas partie de son rôle et parce qu'elle ne peut pas laisser la classe sans surveillance. Comme la perspective de l'enfant n'a pas été recueillie, il est difficile de savoir si la difficulté de communication concerne la mère et son fils, la mère et l'enseignante, ou les deux. Quant aux collations, la mère indique qu'elle comprend la restriction concernant les noix, mais pas la restriction concernant les barres tendres et les craquelins. L'enseignante dit que la mère contestait la restriction des noix parce qu'il n'y avait

aucun enfant allergique dans la classe et n'a pas mentionné d'autres désaccords. Même les notes dans le bulletin sont rapportées différemment. La version de l'enseignante correspondant au document écrit, tandis que la version de la mère n'aborde pas les D qui sont inscrits au bulletin de Thomas.

Dans ses récits, la mère considère injuste que les parents ne puissent arriver en retard pour chercher leurs enfants à la fin des classes alors que la professeure, de son côté, est souvent en retard pour faire sortir les enfants dehors. Toutefois, la mère ne fait pas mention, dans l'entretien, de la plainte qu'elle a formulé à l'égard de l'enseignante. Aussi, elle indique ne pas se rappeler avoir reçu la première communication d'octobre. Dans le même sens, ses récits ne font pas état de l'invitation que lui a faite l'enseignante de venir l'aider en classe ou de s'impliquer au comité de parents. Selon la mère, la communication avec l'école se passe surtout par le cahier de communication, alors que pour l'enseignante, la communication avec cette mère est surtout orale et le cahier est uniquement prévu pour gérer des « choses concrètes ». L'enseignante indique qu'elle apporte un soutien émotionnel à la mère à travers leurs conversations quotidiennes, et mentionne, que la mère est chanceuse qu'elle soit aussi disponible pour des conversations quotidiennes. Ces échanges verbaux quotidiens sont possibles parce que Thomas ne fréquente pas le SGMS régulièrement, ainsi, l'enseignante et la mère peuvent se voir le matin, le soir, et parfois le midi, afin d'échanger au besoin. Ceci est perçu par l'enseignante comme un privilège, puisque la plupart des parents ne peuvent vivre ces échanges. L'enseignante souligne aussi que la mère ne pourra sans doute pas bénéficier de ce type d'échanges lors des prochaines années, puisque les enseignantes du primaire ne sont pas aussi disponibles qu'elle. Selon l'enseignante, le fait que la mère ressente le besoin de lui exprimer verbalement ses messages écrits est un signe d'insécurité. Elle mentionne les stratégies employées pour régler le bris de communication à la suite de la plainte de la mère, affirmant avoir repris le contrôle en disant à la mère qu'elle ne tolérerait pas qu'elle se plaigne à la direction d'école.

5.1.3.4 Un milieu « défavorisé »

Lors du premier entretien, la mère exprime le fait que le CPE se situe dans un secteur plus « ghetto » de son quartier et que malgré le fait qu'elle présente certaines caractéristiques d'un parent « défavorisé », n'étant « pas riche » et « sur le bien-être social », elle ne fait pas partie des parents qui négligent leurs enfants. Elle s'inquiète plutôt des effets des comportements des autres enfants de ce quartier sur les comportements de son fils. Malgré le discours de l'enseignante concernant l'évolution de la société au niveau de la préparation des enfants pour l'école, aucune des intervenantes ne fait référence explicitement aux caractéristiques du quartier dans leurs récits.

5.1.4 Alice

5.1.4.1 La construction de l'enfant

Les récits de l'éducatrice présentent Alice comme une enfant à qui il manque certaines habiletés sociales. Bien qu'elle soit aimable, elle rapporte des faits sur les autres enfants et éprouve quelques petites difficultés à écouter les consignes. La mère d'Alice affirme que sa fille n'est pas *bossy*, mais a des qualités de direction (*leadership*). Elle présente surtout des traits positifs qui sont stables à travers la transition. D'abord, la mère indique qu'Alice aime aller au CPE et à l'école, elle apprend facilement et aime les apprentissages scolaires (les chansons, écrire, lire, les mots de vocabulaire), et elle considère que tous sont ses amis. Pour sa mère, tout est plus facile avec Alice qu'avec sa cadette ou ses nièces et neveux. Le point de vue de la mère semble partagé par l'enseignante de maternelle, qui affirme qu'elle est une leader positive, qu'elle adore l'école et les activités d'apprentissage, ajoutant qu'elle aide les autres, est

reconnaissante, charmante, veut faire plaisir, bref, l'élève idéale. Le document *Passage à l'école* ajoute quelques difficultés motrices qui ne sont pas abordées par les intervenantes, et la mère y réfère uniquement pour indiquer que, selon les outils, c'est le seul aspect à travailler pour qu'elle soit prête pour l'école. Les trois narratrices sont d'accord dès le début de l'étude qu'Alice est déjà prête pour l'école. Les quelques difficultés sociales d'Alice ne sont plus évoquées après la rentrée scolaire, ce qui m'amène à me demander si la mère a raison, que l'espace plus grand et les activités plus stimulantes (au lieu de colorier toute la journée, comme elle le dit) répondent mieux aux besoins d'Alice et lui permettent de mieux « réussir ». Ou encore, que le fait de rapporter au sujet des autres enfants ne soit pas perçu négativement par l'enseignante de maternelle, contrairement à l'éducatrice du CPE.

Puisque l'enseignante attire beaucoup l'attention sur les relations sociales entre les élèves, et comme l'éducatrice utilise des méthodes assez scolaires (des cahiers d'exercices sont mentionnés dans l'agenda de communication du CPE et l'éducatrice indique préférer les « bonnes réponses » lors de la causerie dans ses récits), il ne semble pas qu'il s'agit ici du même phénomène évoqué dans le récit de Daniel. Dans ce dernier cas, les attentes du CPE étaient davantage axées sur les sphères de développement alors que les attentes de l'école étaient plutôt axées sur les apprentissages académiques. Afin d'appuyer cette idée, seul le commentaire du bulletin rédigé par l'enseignante semble indicateur des intérêts de jeu d'Alice, alors que cette section n'a pas été complétée dans le document *Passage à l'école* rempli par l'éducatrice. De surcroît, personne n'a abordé ce sujet lors des entretiens. En lisant les récits, surtout ceux de la mère et de l'enseignante, on a l'impression qu'Alice est une enfant prodigieuse sur le plan de ses relations avec les autres enfants et que ce fait rend les relations entre les adultes moins importantes.

5.1.4.2 La construction des parents et leurs relations avec les milieux

L'éducatrice caractérise les parents comme gênés et avoue avoir du mal à établir des relations avec eux et même à entamer des conversations. Pour l'enseignante, le fait qu'elle n'ait jamais rencontré la mère ne semble pas trop la déranger, sans doute parce que sa relation avec le père lui est précieuse. En effet, elle l'a connu en tant qu'enfant : elle relate son enfance difficile et le fait qu'il réussisse dans la vie et prenne bien soin de sa fille. Les deux intervenantes sont d'accord que les parents s'occupent d'Alice, malgré la critique de l'enseignante concernant le rendez-vous pour la vision d'Alice. L'enseignante énonce aussi des exigences assez élevées concernant les heures de sommeil, les collations et l'organisation du temps familial, mais elle semble croire que les parents d'Alice satisfont ces critères parce qu'Alice réussit tellement bien à l'école. L'aspect le plus intrigant de cette analyse renvoie à la façon dont la mère se présente en tant qu'impliquée dans les deux contextes, alors que tous les intervenants mentionnent la rencontrer assez peu ou pas du tout.

Deux éléments ressortent des récits de la mère. Elle annonce en mars et aussi en juin son intention de s'impliquer à l'école, ce qu'elle ne réalise pas. Puis, elle dit avoir été présente alors que l'éducatrice ou l'enseignante racontent qu'elle n'y était pas. D'abord, en tant qu'étudiante à temps plein qui travaille à temps plein, et mère de deux jeunes filles, cette mère a accepté de participer à l'étude, alors que le père a refusé, malgré le fait qu'il avait autant, sinon plus de contacts avec les institutions. De surcroît, elle était le seul parent qui ne voulait pas me rencontrer au CPE. Elle a manifesté l'intention de s'impliquer en tant que bénévole au CPE et à l'école, ainsi que de siéger au comité de parents à l'école, ce qu'elle n'a cependant pas fait. Au moment où sa fille était encore au CPE, elle avait l'intention de suivre moins de cours à l'automne. Cela ne semble pas avoir été le cas, puisque lors de la rentrée scolaire de sa fille, elle indique vouloir s'impliquer davantage après avoir terminé ses études. Dans la même veine, la

mère affirme qu'elle discute avec l'éducatrice les vendredis, alors que l'éducatrice rapporte que c'est plutôt le père qui vient chercher Alice le vendredi. La mère déclare aussi avoir été présente à la rencontre avec l'enseignante, cette dernière affirmant plutôt le contraire. Pour expliquer ces différences, on peut émettre l'hypothèse que la mère puisse se sentir coupable de manquer ces évènements et qu'elle souhaitait me présenter, lors des entretiens, l'image d'une mère impliquée.

Un autre aspect qui ressort du récit de la mère concerne l'importance et le sentiment d'appartenance qu'elle accorde à son quartier et à sa communauté. Elle a évoqué le fait qu'elle a fréquenté le même CPE que ses filles, que son conjoint a fréquenté la même école, et qu'elle avait des liens avec le personnel du CPE et de l'école. Elle a aussi parlé de ses amis qui ont envoyé leurs enfants à la même école, qui lui ont conseillé d'y inscrire sa fille, qui étaient impliqués dans les activités de l'école et grâce à qui elle savait déjà à quoi s'attendre à la rentrée d'Alice. Il me semble que le fait qu'elle n'ait même pas considéré les écoles francophones du quartier, pour plutôt choisir un programme d'immersion française dans une école anglophone, semble témoigner de l'importance de la communauté anglophone de ce quartier pour elle, ce qui renforce l'impression qu'un sentiment d'appartenance était important dans la présentation de son identité de mère dans les récits et la transition de sa fille vers la maternelle.

5.1.4.3 La construction (scolarisation) du CPE

Contrairement aux autres CPE et éducatrices qui ont participé à l'étude, la mère et l'éducatrice d'Alice sont les seules à utiliser les termes « classe » et « enseignante » pour décrire le groupe et l'éducatrice au CPE. Il est possible que ce vocabulaire soit le fait d'une culture anglophone des CPE (au Québec) qui diffère de la culture francophone, mais cette hypothèse devra être confirmée. La façon dont l'éducatrice

parle de la préparation des enfants pour l'école, ainsi que les activités mentionnées dans l'agenda de communication et les collants qui y sont apposés semblent aussi donner l'impression d'une éducatrice avec une conception scolarisante de l'éducation à la petite enfance, peut-être même davantage que la conception de l'enseignante de maternelle d'Alice.

5.1.4.4 La communication

Ce cas diffère également des précédents, puisque les attentes de la mère concernant la communication avec les intervenantes correspondent au besoin de communiquer uniquement en cas de problème. C'est aussi le cas de l'éducatrice, qui ne sollicite pas la collaboration des parents, malgré le fait qu'elle note que les parents d'Alice ne sont pas aussi ouverts et présents que les autres parents de son groupe. Le fait qu'Alice semble réussir dans les deux contextes est évoqué par les trois narratrices comme preuve que la communication entre les intervenantes et les parents n'est pas nécessaire. L'idée d'un partenariat ou d'une approche centrée sur la famille ne semble pas faire partie de leurs récits. Aucune des narratrices ne mentionne un manque de communication ou qu'elles ne sont pas assez informées. On peut émettre l'hypothèse que les parents sont satisfaits de ce type de communication, tant au CPE qu'à l'école.

5.1.4.5 Un milieu « défavorisé »

Les seules indications de caractérisation de ce milieu comme « défavorisé » sont le fruit de certains non-dits dans les récits de l'enseignante. Par exemple, lorsqu'elle aborde la réaction du père lorsque sa fille s'est blessée, ou lorsqu'elle mentionne que les autres écoles de sa commission scolaire organisent des journées d'accueil en juin, mais qu'à

son école, la moitié des parents ne se sont pas présentés, et lorsqu'elle explique que ce n'est pas toujours facile lorsque les anciens élèves reviennent, on sent qu'elle juge les parents en général. Il est difficile de dire si cette réserve est issue d'une volonté de respect de la confidentialité, ou par souci éthique de ne pas émettre de commentaires négatifs sur certaines familles, mais il m'a semblé, lors des entretiens, que cette réserve pouvait être le reflet de jugements négatifs sur certaines familles défavorisées du quartier.

5.1.4.6 Passage à l'école

La mère et l'éducatrice présentent ce document comme une évaluation de la maturité scolaire de l'enfant. Le fait que l'éducatrice les laisse dans les casiers et ne les présente pas aux parents indique aussi qu'elle ne voit pas la nécessité d'en discuter avec les parents. L'enseignante semble les utiliser uniquement lorsque les enfants éprouvent des difficultés. Elle semble ne pas avoir reçu le document d'Alice, malgré l'affirmation de la mère que son conjoint l'ait déposé à l'école. Par contre, l'enseignante suggère que l'école devrait créer plus d'occasions pour échanger avec les éducatrices du CPE autour des transitions des enfants.

5.2 L'analyse de contenu intercas

Il est important de se rappeler que l'analyse narrative du contenu « ne fracture pas le récit biographique en catégories thématiques, comme le ferait un codage de la théorisation ancrée, mais l'interprète en entier » (Riessman, 2007, p. 57). La visée de cette section est de discuter des résultats de l'analyse de contenu, et de présenter les éléments qui en émanent, qui s'ajoutent, remettent en question, ou confirment la

littérature scientifique présentée dans les chapitres de la problématique et du cadre conceptuel. Cette section est divisée en deux parties : les transitions et les relations avec les parents. Afin d'éviter la redondance, toute discussion en lien avec les trois métarécits (la défavorisation, la pédagogisation et la maturité scolaire) sera présentée au chapitre suivant. Il est à noter qu'il y a une grande part de subjectivité dans cette analyse (Spector-Mersel, 2010 ; Webster et Mertova, 2007), et que le lecteur pourrait tirer d'autres conclusions que celles qui sont présentées.

5.2.1 Les transitions

En résumant les résultats présentés dans l'analyse de contenu, j'ai identifié cinq éléments qui permettent d'approfondir notre compréhension du vécu des parents marginalisés au cours du processus de transition : a) les émotions, les inquiétudes et les anticipations des parents concernant l'école ; b) le choix de l'école ; c) le soutien des autres parents ; d) le point de vue de l'enfant ; et e) les changements à travers la transition.

5.2.1.1 Les émotions, les inquiétudes et les anticipations des parents concernant l'école

Les récits assemblés traitent des émotions des parents face à la transition, des inquiétudes des parents, ainsi que des évènements ou des activités que les parents anticipent positivement (ils ont hâte d'y être). Premièrement, en ce qui a trait aux émotions des parents, toutes les mères ont évoqué un sentiment de tristesse et de perte en lien avec le départ du CPE de leur enfant. Elles ont évoqué le fait de perdre leur bébé et les relations de proximité avec l'éducatrice. Les mères d'Emma et de Thomas ont mentionné qu'elles étaient certaines de pleurer lorsque leurs enfants entreraient à

l'école, et les deux étaient fières d'annoncer en septembre qu'elles n'avaient pas pleuré. De plus, trois des quatre parents étaient frustrés par le fait qu'elles n'avaient pas le droit d'entrer dans l'école, et ont expliqué que c'était difficile d'avoir confiance en l'école quand on impose cette contrainte. Or, cette contrainte, qui n'est pas particulière aux écoles montréalaises (mumsnet : by parents for parents, 2016 ; Ramey, 2011), mais ne reflètent pas nécésairement la réalité vécue dans d'autres régions du Québec (Petrakos et Lehrer, 2011), semble aller à l'encontre du principe de partenariat avec les familles du programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006) et de la théorie sur les relations avec les familles (Keyser, 2006 ; Kherroubi, 2008, Robin et Rousseau, 2012). De surcroît, il semble que cette pratique soit une règle non écrite, une pratique courante souvent justifiée par une préoccupation pour la sécurité, mais qui ne se retrouve pas dans les documents officiels des écoles. Considérant le vécu des mères rapporté dans l'étude, on peut remettre en question la pertinence de ce règlement. Notons qu'à ce sujet, une mère a suggéré que l'école puisse utiliser le même système de portes magnétiques en place à l'entrée du CPE afin d'assurer la sécurité de l'accès aux parents.

Deuxièmement, des recherches antérieures reconnaissent la rentrée scolaire comme une période de stress pour tous les acteurs impliqués (DeCaro et Worthman, 2011 ; Griebel et Niesel, 2009). Par contre, les inquiétudes identifiées dans cette thèse ne sont pas les mêmes en fonction des acteurs, soit les parents, les éducatrices et les enseignantes de maternelle. Les inquiétudes identifiées par les mères de cette recherche incluent des craintes liées à : la sécurité à l'école ; l'adaptation sociale de l'enfant ; l'adaptation à l'horaire et aux transitions pendant la journée ; l'anxiété reliée à la nécessité de prendre un médicament à l'école ou à l'autonomie ; et au sujet du comportement de l'enfant et son appréciation de l'école. Les inquiétudes des éducatrices, partagées par plusieurs participantes de l'étude, concernaient le niveau de développement ou de maturité scolaire des enfants et l'expérience des parents lors de la rentrée des enfants. Alors que de leur côté, les enseignantes ont plutôt évoqué les

structures en place pour permettre des pratiques de transition et les enfants qui pleurent, qui ont de la difficulté de se séparer de leurs parents le matin, ainsi ceux qui présentent des « problématiques » lors de la rentrée scolaire.

En lien avec la sécurité, la mère de Daniel trouvait les poteaux de métal dans la cour d'école dangereux, alors que la mère d'Emma jugeait, après que d'autres parents le lui aient fait remarquer, la surveillance inadéquate lors des périodes de jeu à l'extérieur de l'école. Ces inquiétudes liées à la sécurité en contexte extérieur ne semblent pas avoir été rapportées par les recherches antérieures. La mère d'Emma avait aussi peur que sa fille ait de la difficulté à se faire des amis, et parlait des interventions qu'elle pourrait faire pour aider sa fille, ce qui est souvent relaté dans d'autres études sur les perspectives des parents concernant la transition vers l'école (Brooker, 2002 ; Dockett et Perry, 2004 ; Perry, Dockett et Howard, 2000). Cette mère craignait également que sa fille se perde lors de la période du dîner. Dans le même ordre d'idées, la mère de Thomas exprimait des craintes au sujet de l'aide dont Thomas pourrait avoir besoin pour ouvrir ses collations et aller à la toilette. Ce que ces parents appréhendent au sujet du niveau d'autonomie de leur enfant lors de leur entrée à l'école est aussi rapporté par Sanagavarapu et Perry (2005). Pour sa part, lorsqu'Emma fréquentait le CPE, sa mère s'inquiétait de la prise de son médicament. Le protocole clair et aisé du CPE l'avait rassurée, alors qu'elle a manifesté beaucoup d'inquiétude lorsqu'à l'école le médicament de sa fille fut égaré, l'ayant amenée à retirer sa fille du SGMS. La mère de Thomas exprimait aussi plusieurs inquiétudes avant que Thomas ne fasse son entrée à l'école, incluant la crainte qu'il ne se comporte pas de façon adéquate et qu'il n'aime pas l'école, ce qui est appuyé par des études antérieures (Brooker, 2002 ; Dockett et Perry, 2004 ; Perry, Dockett et Howard, 2000). La mère d'Alice a, pour sa part, mentionné le souci que sa fille intimide les autres enfants à l'école. Les mères de Thomas et d'Emma exprimaient pour leur part la crainte que leurs enfants fassent

preuve de timidité à l'école et ne réussissent pas à s'affirmer ou à communiquer leurs besoins, rejoignant aussi les résultats de l'étude de Sanagavarapu et Perry (2005).

Plusieurs parents de l'étude ont évoqué leur réticence à la routine du matin et la crainte que l'horaire des matins devienne précipité. Des éducatrices ont aussi nommé cette situation comme un défi d'adaptation à venir pour les parents. Ce résultat rejoint celui de Griebel et Niesel (2013), indiquant que les parents doivent adapter leur routine familiale afin de la concilier avec les horaires des différents systèmes (famille, école, travail), et de Pineault (2013), qui suggère que les milieux scolaires devraient faire preuve de plus de souplesse en aménageant l'horaire. Par contre, le fait que les éducatrices soient au courant de cette situation semble un résultat novateur. En outre, les éducatrices mentionnaient les difficultés observées chez les enfants qui les inquiétaient concernant leur entrée en maternelle. Par exemple, l'éducatrice de Daniel souligne la persévérance et l'adaptation aux changements comme des enjeux lors de la transition de cet enfant. Alors que pour l'éducatrice d'Emma, ce sont les besoins langagiers et la capacité de s'affirmer de cette enfant qui l'inquiétaient. L'éducatrice d'Alice s'inquiétait aussi des habitudes sociales de l'enfant. Il est à noter que chacune de ces éducatrices a rapidement nommé des forces des enfants afin de bien vivre la transition malgré ces défis. En revanche, l'éducatrice de Thomas semblait surtout pointer les besoins de la mère tout en convenant que l'enfant lui semblait prêt pour l'école, au-delà de ses besoins particuliers. Au sujet des inquiétudes des éducatrices face à la transition, les études antérieures montrent que les perspectives des éducatrices sont étroitement liées à leurs perceptions de la maturité scolaire des enfants (Di Santo, 2006 ; Dockett et Perry, 2007 ; Gill *et al.*, 2006). D'autres études révèlent que les éducatrices prépareraient les enfants pour l'école principalement en soutenant les habiletés sociales et l'autonomie des enfants (Peters, 2003 ; Timperley, MacNaughton, Howie et Robinson, 2003 ; Mirkhil, 2010).

En ce qui concerne les enseignantes, elles ne formulent pas clairement d'inquiétudes au sujet des transitions, mais semblent présenter les pratiques de transition et l'expérience des enfants comme des exemples qui préviennent des difficultés. À ce sujet, l'enseignante d'Emma aborde l'impact positif de la visite à l'école avec le CPE ; l'enseignante de Thomas traite de l'importance de la rentrée progressive en petit groupe qui lui a permis d'accorder plus d'attention à ce dernier ; et l'enseignante d'Alice rapporte que les enfants qui fréquentent le CPE à côté de l'école viennent souvent faire des marches dans l'école pour se familiariser avec l'endroit. Les enseignantes ont aussi indiqué, souvent en comparant l'enfant à d'autres enfants ne faisant pas partie de l'étude, que les enfants qui pleurent, qui ont des difficultés à se séparer de leurs parents et qui ont des défis en lien avec leur comportement ou leurs apprentissages les inquiètent davantage, mais aussi qu'ils nécessitent plus de communications avec les parents. Les écrits scientifiques rapportent que les enseignantes apprécient les pratiques de transition (Petrakos et Lehrer, 2011) et considèrent qu'une transition est réussie lorsque l'enfant participe aux activités de l'école et semble heureux (Mirkhil, 2010).

Certaines anticipations positives sont aussi apparues dans les récits des mères, ce qui semble une nouvelle contribution à la littérature scientifique. Par exemple, toutes les mères ont exprimé leur hâte de recevoir et d'acheter la liste du matériel scolaire requis. Ce résultat semble un élément à prendre en considération dans le débat actuel concernant la responsabilité de l'école de fournir ce matériel. Au Québec, les parents fournissent le matériel scolaire, tandis que dans d'autres provinces canadiennes, l'enseignante commande le matériel pour l'ensemble des élèves avec son budget de classe (Mercier, 2011 ; Orfali, 2016). La mère de Thomas a aussi mentionné qu'elle avait hâte de préparer les dîners parce que son fils n'aimait pas manger les repas du CPE. La mère d'Alice avait hâte d'aider sa fille avec les devoirs et que sa plus jeune ne soit plus à « l'étape de la garderie » et autonome comme sa grande sœur. Des auteurs conceptualisent la transition vers l'école comme une occasion de continuité et de

changement (Dockett et Einarsdottir, 2016). Ces deux situations comprennent des changements que les parents anticipent, ainsi qu'un pouvoir décisionnel de leur part. Même si la plupart des parents de l'étude n'ont pas relevé un manque de pouvoir quand leurs enfants ont débuté l'école, comme cela a été rapporté dans d'autres études (Dockett *et al.*, 2006, 2011 ; Grasshoff, 2013), les parents de cette étude semblent apprécier les occasions dont ils disposent pour s'impliquer et prendre des décisions dans l'éducation de leurs enfants, aussi mineures soient-elles.

Une fois l'école commencée, les parents comparaient les deux milieux. Les mères des deux garçons s'ennuyaient du CPE, et surtout des relations et de la communication avec les éducatrices, tandis que les mères des deux filles se disaient satisfaites que leurs filles fassent autre chose à l'école que dessiner ou jouer. Les mères des filles semblaient être plus centrées sur les apprentissages, tandis que les mères des garçons semblaient plus centrées sur leur propre expérience de parent. Ces résultats divergent de ceux d'Ackesjö (2017), qui a observé que les parents qui vivaient une transition vers l'école avec leur enfant aîné étaient plus centrés sur l'expérience émotionnelle de leur enfant, alors que ceux qui vivaient cette transition pour une deuxième fois (ou plus) étaient plus intéressés aux apprentissages académiques de leurs enfants. Une autre piste d'explication possible est que le milieu scolaire est mieux arrimé aux besoins des filles (Bouchard, Boily et Proulx, 2003), qui ont moins de difficultés sur le plan de la « maturité scolaire » que les garçons du même âge (Simard *et al.*, 2013).

5.2.1.2 Le choix de l'école

Le choix d'une école est le sujet d'une vaste littérature scientifique faisant débat en particulier sur les écoles privées et publiques (ex., Bosetti, 2004 ; Goldring et Philips, 2008). Par contre, cet aspect commence à peine à figurer dans les recherches sur la

transition vers la maternelle (Daniel, Wang, Murray et Harrison, 2017 ; Dockett et Perry, 2017). La Loi du Québec stipule que les parents d'un élève « ont le droit de choisir l'école qui répond le mieux à leur préférence ou dont le projet éducatif correspond le plus à leurs valeurs » (RLRQ, 1984, art. 5). La mère d'Emma aurait préféré envoyer sa fille dans une école privée, mais n'en avait pas les moyens. Elle relate aussi avoir fait la visite de deux écoles de son quartier afin de choisir celle lui convenant davantage. La mère de Daniel a choisi l'école de ses enfants en fonction de la proximité. La mère de Thomas ne connaît pas cette possibilité de choix et relate avoir changé d'école après son déménagement, même si son fils était déjà inscrit à l'école qu'elle préférait. La mère d'Alice ne considérait que les écoles anglophones et a interrogé d'autres parents qui lui ont appris qu'ils considéraient son école comme la meilleure des deux écoles anglophones de son quartier. Les mères de Thomas et d'Emma relatent aussi avoir demandé l'avis de parents d'enfants qui fréquentaient déjà l'école. La mère de Thomas a également entrepris cette démarche de vérification auprès d'autres parents au moment d'inscrire son fils en CPE. L'étude de Dockett et Perry (2017) révèle que les parents australiens peuvent choisir l'âge auquel l'enfant commence l'école, et que les facteurs qui justifient les choix des parents étaient complexes et souvent contraints. Daniel et ses collègues (2017) ont exploré le lien entre l'engagement parental et le choix de l'école. Les résultats de cette étude suggèrent que les choix des parents semblent dépendre du type d'école, et que les parents qui choisissent l'école à cause de sa réputation académique sont plus susceptibles d'être engagés ou impliqués à l'école.

5.2.1.3 Le soutien des autres parents

Une communauté de parents pouvant offrir des conseils ou de l'information est aussi relatée par les parents de cette étude comme une source de soutien lors de la transition

vers la maternelle. La mère d'Emma évoque à ce sujet avoir cherché de l'information sur des groupes Facebook lorsqu'elle a appris que sa fille avait un retard de langage au CPE. Puis, lorsque sa fille commence à fréquenter la maternelle, elle relate que les mères rencontrées à l'extérieur de l'école sont sa plus importante source d'information sur le fonctionnement de l'école. La mère d'Alice aborde de son côté que plusieurs de ses amis envoyaient déjà leurs enfants à la même école que sa fille, leur attribuant le mérite de sa propre préparation pour la transition. L'étude de Griebel et Niesel (2013) a également révélé que les parents préfèrent chercher de l'information concernant l'école auprès d'autres parents qu'auprès des SGÉ ou des écoles, et celle de Dockett et Perry (2017) a révélé que les parents recherchent un sentiment d'appartenance en choisissant l'école de leur enfant. Par contre, dans certaines situations, cette communauté semblait menacer certaines enseignantes. L'enseignante de Thomas critiquait les comportements de la mère qui « monte les autres parents dehors » et l'enseignante d'Emma s'inquiétait de voir la mère ayant l'air fâchée en parlant avec un autre parent dehors. Dockett et ses collaborateurs (2011) traitent du concept de capital social qu'ils définissent comme des « ressources culturelles et liens interpersonnels partagés entre les membres d'une communauté » (p. 6). Selon ces chercheurs, il serait particulièrement important d'accroître le réseau social des parents marginalisés, comme il s'agit d'une source de soutien importante pendant la transition vers l'école. Ce constat, appuyé par la présente étude, met en lumière l'importance de mieux outiller les enseignantes à reconnaître l'apport positif des réseaux sociaux des parents. Ces situations sont aussi abordées sous l'angle des émotions des enseignantes à la section 6.3.6.

5.2.1.4 Le point de vue de l'enfant

Bien que d'autres recherches aient étudié directement le point de vue des enfants face à leur transition (ex., Dockett et Perry, 2003 ; Di Santo et Berman, 2012 ; Einarsdottir, 2011 ; Magretts, 2009), les récits assemblés présentent le point de vue des enfants à travers l'interprétation des mères et des intervenantes de diverses façons. Avant que les enfants ne débutent l'école, la mère et l'éducatrice de Daniel et d'Alice rapportent que ces derniers ont hâte à l'école. Les mères et l'éducatrice de Daniel, ainsi que la mère de Thomas rapportent des craintes ou des inquiétudes manifestées par les enfants (ne pas connaître d'amis, ne pas aimer l'école), alors que la mère d'Emma exprime que l'idée de commencer l'école n'est pas encore claire ou concrète pour sa fille. Puis, suite à la rentrée à l'école, le point de vue de l'enfant est surtout présenté comme une évaluation de l'appréciation de l'école par ce dernier (il aime ou n'aime pas l'école). Les mères et les enseignantes d'Emma, d'Alice et de Daniel rapportent que ces enfants aiment l'école, tandis que la mère de Thomas rapporte qu'il n'aime pas l'école, qu'il trouve qu'il y a trop de règles et pas assez de temps pour jouer. L'enseignante de Thomas est au courant que la mère pense ainsi, mais ne semble pas d'accord de cette évaluation du point de vue de l'enfant. Il faut noter qu'aucune question sur les émotions ou les inquiétudes des enfants ne faisait partie des entretiens de cette étude, ce qui explique leur moindre partie en comparaison aux études qui ont interrogé directement les enfants (Dockett et Perry, 2003 ; Di Santo et Berman, 2012 ; Einarsdottir, 2011 ; Magretts, 2009). Par contre, ces résultats suggèrent que le point de vue de l'enfant est pris en considération par les mères et les intervenantes. Un autre élément qui porte à réflexion est le fait que toutes les mères comparent les deux contextes, et trois des quatre mères disent préférer ou s'ennuyer du CPE lorsque l'enfant débute l'école, alors que personne ne rapporte que l'enfant s'ennuie du CPE, de ses amis, ou de son éducatrice après son entrée à la maternelle.

5.2.1.5 Les changements à travers la transition

L'analyse de contenu intercas a révélé trois types de changement à travers cette transition. Premièrement, la perception de l'enfant en CPE se transforme à plusieurs niveaux lorsqu'il débute l'école. Deuxièmement, plusieurs enfants ont vécu des changements de structure familiale. Finalement, les jugements des professionnels envers les parents semblent se transformer au cours de cette période.

En ce qui concerne des changements dans la façon dont les mères décrivent leurs enfants, les mères des deux garçons décrivent une transformation de « bébé » au « grand » au cours de la transition. Malgré la taille restreinte de l'échantillon, il est intéressant de noter cette différence selon le genre de l'enfant, et aussi l'association de la transition avec un changement de statut perçu par la mère au sujet de l'enfant. Les écrits scientifiques abordent la transformation de l'enfant qui devient élève lors de cette transition (Brougère, 2005 ; Griebel et Niesel, 2013 ; Mangez *et al.*, 2002), mais l'emploi par les mères des mots « bébé » et « grand » paraît intrigant parce qu'il démontre leur perception de l'importance de cette transition et de la différence entre les deux contextes éducatifs. De surcroît, les mères et les éducatrices parlent toutes du « progrès » de l'enfant pendant son parcours au CPE. Les enseignantes parlent aussi du « progrès » réalisé pendant les premiers mois de la maternelle. En CPE, elles abordent l'importance de préparer l'enfant pour l'école ; en maternelle, il s'agit plutôt de préparer l'enfant à la première année du primaire. Sans exception, les récits assemblés présentent une vision développementale et linéaire des enfants où l'emphase est mise sur l'enfant en devenir, et non sur ce qu'il est dans le moment présent. Ce constat rejoint de nombreuses critiques de chercheurs et théoriciens en éducation à la petite enfance qui se situent dans une perspective reconceptualiste (ex., Brougères et Vandenbroeck, 2007 ; Dahlberg *et al.*, 2007 ; Kummen, Pacini-Ketchabaw et Thompson, 2013) affirmant qu'une perspective développementale limite la reconnaissance du potentiel

des enfants. En lien avec cette conception de l'enfant « en devenir », l'analyse des récits suggère que l'évaluation de l'enfant n'utilise pas les mêmes critères en CPE et à l'école. En CPE, les éducatrices relatent les forces et les défis des enfants en fonction de sphères de développement. Une fois à l'école, l'évaluation de l'enfant suggère l'un des statuts suivant : l'enfant « problématique » ou l'enfant « normal ». À ce sujet, Emma est présentée comme une enfant à besoins particuliers en CPE, mais pas à l'école. Elle est aussi présentée comme ayant un manque de confiance en elle au CPE, alors que son enseignante de maternelle la présente comme non timide. De façon similaire, on note les forces et les défis de Daniel et d'Alice en CPE, mais une fois à l'école, les récits des enseignantes n'incluent pas leurs difficultés. En revanche, la mère de Thomas le présente comme un enfant avec des besoins particuliers au CPE tandis que l'éducatrice minimise ses difficultés. Puis, lorsqu'il entre à la maternelle, la mère ne parle plus de ses difficultés. Elle le présente plutôt comme un enfant jeune ou immature et timide, pour lequel le fonctionnement de la maternelle n'est pas adapté. Elle conteste même l'évaluation de l'enseignante dans le bulletin. Par contre, les récits de son enseignante traitent d'un enfant « à risque », et le fait qu'il préfère jouer plutôt que de suivre la routine est présenté comme un problème, malgré le fait que le programme éducatif en éducation préscolaire stipule que les enfants de cinq ans devraient apprendre en jouant (MELS, 2006).

À travers ces différents récits issus des deux milieux éducatifs, il importe de comprendre ce qui explique les différentes façons de présenter l'enfant. Franck (2013) explique que notre compréhension de ce qui constitue un enfant « normal » est située historiquement et culturellement. Cette auteure suggère que l'emphase des SGÉ sur la prévention les mène à surveiller et évaluer les enfants en lien avec leur préparation à l'école (Franck, 2013 ; Franck et Nilsen, 2015), ce qui expliquerait l'insistance sur les problèmes de développement mineurs, surtout ceux liés au développement socioaffectif des enfants en CPE. De surcroît, il semble que le *Programme éducatif*

(MFA, 2007) des CPE influence la construction de l'enfant par les éducatrices. Par exemple, les principes qui postulent que chaque enfant est unique, que les éducatrices devraient suivre leur rythme de développement, et que toutes les sphères de développement sont visées dans ce programme semblent influencer les perceptions des adultes du CPE au sujet des enfants. En ce qui a trait à l'école, malgré les orientations similaires du programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006), le fait de devoir poser un jugement sur les enfants à travers le bulletin, le nombre plus élevé d'enfants dans la classe de maternelle, et le temps réduit accordé au jeu dans la classe de maternelle semblent amener les enseignantes à mettre l'emphase sur les difficultés d'apprentissage scolaires et les habiletés nécessaires pour suivre la routine de la classe.

Une autre catégorie de changements relevée dans cette analyse concerne d'autres transitions vécues par les enfants pendant cette période. Trois des quatre mères ont raconté vivre des changements de composition familiale au cours de la transition vers l'école. Daniel a déménagé dans le même quartier alors que sa mère et sa belle-mère sont toutes deux devenues enceintes. Selon la mère d'Emma, son père, qui n'était pas impliqué dans sa vie, a commencé à passer deux jours par semaine avec elle au moment de son début à la maternelle. Les parents de Thomas se sont séparés, il a déménagé avec sa mère et, selon l'enseignante, son père s'est présenté à l'école seulement après quelques mois, il est possible qu'il ait été moins impliqué dans la vie de son fils pendant un certain temps. Ces résultats donnent l'impression que la transition à l'école ne fut pas le seul changement vécu par ces enfants pendant cette période. Ainsi, bien que l'étude de Cooper et ses collègues (Cooper, Osborne, Beck et McLanahan, 2011) associe l'instabilité des relations amoureuses des mères à des scores moins élevés de maturité scolaire des enfants, ceux de cette étude semblent avoir pu s'adapter à ces changements multiples, sans que des répercussions majeures ou observables sur leur rendement scolaire soient explicitement notées par les acteurs des milieux éducatifs.

Cette étude a aussi révélé une variabilité dans la perception des intervenantes au sujet des familles, et la façon dont les professionnelles perçoivent les familles qui ne représentent pas une image normative, telles les familles monoparentales et recomposées et les familles avec un seul enfant. Par exemple, les professionnelles des deux contextes (CPE et maternelle) présentent la mère de Thomas comme « insécure ». De leur côté, les parents d'Alice sont décrits comme gênés par l'éducatrice du CPE alors que l'enseignante ne mentionne pas cette impression au sujet du père, puisqu'elle le connaissait depuis son enfance. L'éducatrice de Daniel percevait les difficultés de communication entre les parents séparés comme inquiétantes, alors que son enseignante avait l'impression que la routine de garde partagée était bien implantée et trouvait positif que les deux parents fassent beaucoup d'activités avec Daniel et sa sœur. Finalement, l'éducatrice d'Emma n'a pas parlé de la situation familiale de l'enfant alors que son enseignante nommait explicitement le fait qu'elle ne venait pas d'« une famille explosée » comme la plupart des enfants du quartier, alors que la mère se présentait comme chef de famille monoparentale dans ses récits dans les deux contextes. Compte tenu de l'importance accordée aux relations avec les familles pendant la transition vers l'école (ex., Dockett, 2014 ; Dunlop, 2003; Hopps-Wallis, 2014 ; Miller, 2015 ; Perry, 2014; Petriwskyj, 2014), il importe de se questionner sur ces façons de percevoir les familles afin de déterminer si des préjugés sur les familles monoparentales ou séparées, ou au sujet de tous les parents de ces quartiers, ont des impacts sur les relations CPE-famille et école-famille.

5.2.2 Les relations

En ce qui a trait aux relations entre les milieux éducatifs et les familles pendant la transition, et plus particulièrement en milieux marginalisés, les écrits rapportent principalement des relations difficiles (Peters, 2010). Griebel et Niesel (2013) relatent

que les parents vivent un sentiment de perte quant aux relations forgées avec les éducatrices en CPE. Selon Pianta et ses collègues (Pianta et Cox, 1999 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), les relations avec les intervenantes à l'école sont plus formelles et utilisent davantage l'écrit que les échanges verbaux. Cette étude semble confirmer ces écrits mais révèle aussi plusieurs facteurs pouvant affecter les relations avec les parents lors des transitions : a) l'influence de la relation de proximité au CPE sur les attentes envers l'école ; b) les attentes envers les parents, c) un manque de communication à l'école ; et d) des relations à long terme dans le cas de la fratrie.

5.2.2.1 L'influence de la relation de proximité au CPE sur les attentes envers l'école

La recherche de Griebel et Niesel (2013) rapporte que des liens de proximité avec les éducatrices en SGÉ et une communication régulière concernant leur enfant mènent à un sentiment de confiance lors de l'entrée de l'enfant à l'école. Cette recherche semble plutôt démontrer l'inverse, soit qu'une relation de proximité et une communication quotidienne au CPE semblent générer des attentes envers l'école chez les parents qui ne sont pas comblées. Ceci est explicitement évoqué par les mères de Daniel et d'Emma. La mère de Thomas, qui a vécu une relation difficile au CPE, exprime tout de même, lorsque son fils est entré à la maternelle, qu'elle avait des déceptions face au CPE, mais qu'avec le temps, elle le préférait à l'école. Cette mère souhaite développer une relation de proximité avec l'enseignante. La mère souhaiterait aussi que cette dernière lui accorde du temps afin qu'elle puisse se confier à elle, se sentir écoutée par elle, et puisse recevoir des conseils sans se sentir jugée. De son côté, la mère d'Alice n'a pas vécu de relation de proximité avec l'éducatrice en CPE. Elle semble la seule à se dire satisfaite de sa relation avec l'enseignante de maternelle.

5.2.2.2 Les attentes des intervenantes envers les parents

Le mot « collaboration » a été employé par plusieurs intervenantes pour décrire leurs attentes des parents. En CPE, les éducatrices de Daniel, d'Emma et de Thomas s'attendent à ce que les parents soient ouverts à leurs suggestions et commentaires, qu'ils leur fournissent de l'information, et qu'ils participent à des rencontres ou à l'élaboration de stratégies pour soutenir leur enfant. Seule l'éducatrice d'Alice ne semble pas avoir d'autres attentes spécifiques envers les parents que celle de prendre soin de leur fille et de la soutenir. Lorsque les enfants font leur entrée à l'école, les enseignantes s'entendent sur le fait que la collaboration implique surtout la signature de documents et le respect de consignes. Seule l'enseignante d'Alice exprime que, pour elle, la collaboration des parents implique prendre soin des enfants, c'est-à-dire s'assurer qu'ils dorment assez, consomme des aliments sains et aient une attitude positive face à l'apprentissage du français. Certaines actions des parents sont interprétées différemment selon le contexte. Par exemple, pour l'enseignante d'Emma, le fait que la mère pose beaucoup de questions démontre que cette dernière est organisée et intéressée, tandis que pour l'enseignante de Thomas, cela démontre de l'insécurité de la part de la mère. Aussi, lorsque la mère d'Emma donne à l'oral les informations qu'elle a déjà consignées à l'agenda, cela ne dérange pas son enseignante, alors que cette même pratique semble irriter l'enseignante de Thomas. Certaines enseignantes disent qu'elles souhaiteraient que les deux parents participent à la signature des documents et aux rencontres à l'école. Cette attente n'est pourtant pas évoquée par les éducatrices en CPE, l'éducatrice de Daniel évoque même qu'elle ressent un inconfort face au père. À ce sujet, les écrits sur les relations avec les parents au cours du processus de transition insistent sur des relations de confiance, de respect mutuel et sur la possibilité de partager de l'information avec tous les acteurs afin de réussir une transition vers la maternelle (Dockett, 2014 ; Dockett et Perry, 2013 ; Dunlop, 2003 ; Hopps-Wallis, 2014 ; Miller, 2015 ; Perry, 2014 ; Petriwskyj, 2014).

Les résultats de la recherche doctorale suggèrent plutôt que lorsque les éducatrices et les enseignantes valorisent une relation, elles se positionnent comme des expertes, ce qui, selon Petriwskyj (2014), engendrerait un déséquilibre de pouvoir dans ces relations. Les résultats de l'étude doctorale indiquent qu'une seule enseignante, celle d'Emma, relate qu'elle essaie d'être à l'écoute du parent et démontre de l'empathie pour la mère lorsqu'Emma éprouve des problèmes de santé, ce qui indique une certaine réciprocité dans leur relation.

5.2.2.3 Les pratiques de communication

Les communications, à travers les rencontres, l'échange verbal, et l'agenda, au CPE et à l'école, ont été vécues différemment selon les participantes. Les mères de Daniel et de Thomas se plaignaient d'un manque de communication à l'école. Elles ont ajouté qu'elles faisaient du bénévolat afin d'avoir accès à plus d'informations sur l'école ainsi que sur le vécu de leur enfant. La mère d'Emma a trouvé la rencontre utile parce qu'elle a compris le programme de la maternelle, mais la mère de Daniel l'a trouvé vague et aurait plutôt apprécié que cette rencontre lui permette de connaître les autres parents ou d'obtenir des informations sur son fils. Les parents qui ne travaillaient pas pendant l'étude et leurs enseignantes ont exprimé que ces parents avaient de la « chance » de pouvoir parler avec l'enseignante, ce qui n'est pas le cas pour les parents dont les enfants fréquentent le SGMS quotidiennement. Pour ce qui est de l'agenda, ce document semble poursuivre un objectif qui diffère selon le contexte éducatif. Ainsi, en CPE, le document vise à informer les parents, tandis qu'à l'école, il est conçu comme un moyen d'échanger entre le parent et l'enseignante, ce qui pourrait permettre aux parents d'être plus actifs en l'employant. La mère de Daniel (qui a dit ne pas consulter l'agenda en CPE) et celle de Thomas, n'ont pas trouvé que cet outil les informait assez sur l'école. La mère d'Emma semblait préférer l'information de l'agenda concernant

les activités de sa fille à l'école que les rapports de ses difficultés en CPE. Enfin, il n'y avait pas d'agenda à l'école d'Alice. Ainsi, ces résultats semblent cohérents avec plusieurs écrits sur les transitions vers la maternelle qui identifient des besoins d'information non comblé chez les parents (Petrakos et Lehrer, 2011). Par contre, une seule recherche explorant le point de vue des parents au sujet des agendas de communication a été repérée (Garrity, 2014). Cette étude, réalisée en SGÉ en Irlande, révèle que certains parents les appréciaient tandis que d'autres préféraient la communication verbale, ce qui est appuyé par les résultats de cette étude.

5.2.2.4 Des relations qui perdurent dans le cas de la fratrie

Pour les deux enfants de l'étude ayant des sœurs plus jeunes, les deux enseignantes ont évoqué le désir d'accueillir la cadette dans leur classe alors que les éducatrices en CPE n'ont pas abordé ce point. Il est intéressant de noter que les enseignantes d'Emma et d'Alice parlaient de comparer les deux sœurs, mais ne parlaient pas des relations avec les parents qui pouvaient se développer en passant une autre année scolaire avec eux. Ce résultat nous paraît novateur, car les relations avec les parents qui s'étalent sur plus d'une année et les relations avec plusieurs enfants d'une même famille ne sont pas abordées dans les recherches que nous avons pu consulter sur la transition vers la maternelle.

CHAPITRE VI

L'ANALYSE CONTEXTUELLE : RÉSULTATS ET DISCUSSION

Une analyse contextuelle des quatre récits assemblés permet de répondre à la deuxième question de recherche : comment se positionnent les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle au sujet des métarécits de la déficience, de la maturité scolaire et de la pédagogisation ? Rappelons qu'une analyse contextuelle en recherche narrative tente de situer des récits particuliers dans le cadre des discours sociétaux (Andrews *et al.*, 2008 ; Bamberg, 2004 ; Zilber *et al.*, 2008). Les métarécits sont des croyances acceptées concernant un phénomène particulier à grande échelle qui normalisent, naturalisent et réduisent des séquences d'évènements ainsi que l'éventail d'actions possibles (Andrews *et al.*, 2004 ; Bamberg, 2004). Plusieurs attentes culturelles générales s'y entremêlent pour constituer un métarécit (Zilber *et al.*, 2008). Les contrerécits, pour leur part, ne peuvent que transformer ou reformuler certains aspects d'un métarécit étant donné la nature envahissante de ces derniers (Bamberg, 2004). Les contrerécits permettent d'exprimer l'écart entre les expériences vécues par des narrateurs et la norme telle que définie par le métarécit. Cet écart peut prendre la forme d'une critique ouverte où le narrateur remet en question le métarécit ou certaines attentes culturelles générales, l'élaboration d'une identité qui diffère de la norme exprimée dans le métarécit ou l'expression d'un point de vue qui met l'accent sur des éléments qui ne sont pas traités par le métarécit (Andrews, 2004 ; Austin et Carpenter, 2008 ; Bamberg, 2004 ; Birmingham, 2011). Un narrateur, dans le même récit d'expérience, peut combiner des éléments du métarécit et d'un contrerécit, et une

distinction claire et nette n'est pas toujours possible en analysant des récits (Bamberg, 2004 ; Birmingham, 2011).

Cette analyse a permis d'identifier les métarécits, les attentes culturelles générales et les contrerécits qui apparaissent de façon explicite ou implicite dans les récits d'expérience (Andrews *et al.*, 2008 ; Bamberg, 2004 ; Zilber *et al.*, 2008). Le chapitre est divisé en trois sous-sections : l'analyse du métarécit, des attentes culturelles générales et des contrerécits au sujet de la déficience, de la maturité scolaire et de la pédagogisation. Il faut souligner que les trois métarécits présentés sont interreliés et que certains résultats peuvent concerner plus d'un métarécit.

6.1 La déficience

Cette section aborde le métarécit qui postule que les familles vivant en contexte de pauvreté socioéconomique présentent des déficiences quant à leurs capacités de préparer leurs enfants pour l'école et à soutenir leurs parcours scolaires. Comme discuté dans le cadre théorique et conceptuel de cette étude, le métarécit de la déficience présume que les enfants provenant de ces quartiers sont « défavorisés » ou « à risque » (McDermott et Varenne, 1995 ; Swadener et Lubeck, 1995). Ce métarécit implique des attentes culturelles générales concernant, entre autres, les caractéristiques d'une famille idéale et des facteurs qui font de certaines familles des milieux « à risque » (Diaz-Soto, 2000 ; Swadener et Lubeck, 1995 ; Valencia, 1997). Contrairement aux deux autres métarécits, c'est-à-dire la préparation à l'école ainsi que les relations avec les parents, aucune question directe n'a été posée aux narratrices à propos de la déficience. Cette section représente ainsi une illustration de l'évocation de ce sujet au sein des récits d'expérience. En particulier, l'analyse contextuelle a révélé des inquiétudes de la part des parents par rapport au fait d'habiter dans un quartier

« défavorisé » ainsi que des jugements des intervenants sur les familles, de même que le désir de les « aider », sous-entendant ainsi ne sont pas en mesure d'accompagner leurs enfants sans l'aide des professionnels.

6.1.1 Les inquiétudes des parents

Dans les récits concernant les parcours de Thomas, d'Emma et de Daniel, les mères décrivent leur quartier comme étant « défavorisé », ce qui les amène à émettre des préoccupations au sujet du choix de CPE ou de l'école. La mère de Thomas indique à ce sujet que le quartier du CPE l'inquiétait et qu'elle avait peur que les enfants démontrent des problèmes de comportement et que les autres parents soient négligents. De plus, cette mère expliquait qu'elle reçoit des prestations de dernier recours dû à une invalidité temporaire, mais que, contrairement aux autres parents prestataires, elle prend bien soin de son fils et fait du bénévolat. Ceci représente un exemple classique de l'emploi des « contre-personnages », tel que décrit par Bamberg (2004), où le narrateur utilise des expériences personnelles comme preuve afin de contredire ou de se distancier d'un métarécit. Ici, la mère ne remet pas en question le métarécit de la déficience, mais elle se distancie personnellement de cette représentation des familles de son quartier.

Quant à la mère d'Emma, avant l'entrée de sa fille à l'école, elle se dit inquiète que l'école n'offre pas de services par manque de financement. Elle se questionne aussi sur la pertinence des retenues pour les retards, en affirmant ne pas connaître le monde des « décrocheurs » parce qu'elle a grandi à la campagne (voir section 6.3.4). Son exemple est moins clair que celui de la mère de Thomas, mais elle adopte tout de même une distance lorsqu'elle se compare aux autres familles qu'elle considère comme

déficientes, tout en se présentant comme non informée à propos des réalités des écoles en milieu urbain.

Finalement, la mère de Daniel affirme souhaiter connaître les autres parents lorsque ses enfants ont débuté l'école. Cette dernière nommait explicitement le quartier comme étant « défavorisé » et semblait inquiète de l'origine ethnique des familles qui le compose. Ces trois mères se disent préoccupées au sujet des effets possibles de ces quartiers « défavorisés » sur leurs enfants. Ces préoccupations peuvent constituer une répercussion inattendue des propos diffusés par les médias, mais aussi des politiques et des recherches sur la réussite éducative et la maturité scolaire des enfants de ces quartiers, qui mènent à des préjugés généraux de la société au sujet de ces familles. En effet, comme évoqué dans le chapitre de la problématique, les publications dans les médias au sujet des enquêtes sur la maturité scolaire ainsi que sur le développement des enfants à la maternelle (ASSM-DSP, 2008 ; Simard et coll., 2013), notamment, mettent l'emphase sur les enfants « vulnérables » dans la présentation des Lois et des politiques publiques (MELS, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2017b) et contribuent à dresser un portrait négatif des quartiers considérés vulnérables dans ces études.

Le rapport de la mère d'Alice à son quartier comme lieu d'appartenance intergénérationnel constitue néanmoins un contrerécit des conceptions des quartiers « défavorisés ». Ainsi, au lieu de mettre l'accent sur un écart entre son identité de mère et la nature déficiente du quartier et des autres familles, cette mère explique qu'elle envoie sa fille au CPE qu'elle a fréquenté en tant qu'enfant et à l'école fréquentée par son conjoint. Elle mentionne aussi des liens d'amitié qu'elle et les membres de sa famille entretiennent avec le personnel des deux milieux. Ce contrerécit sera développé en lien avec le métarécit de la pédagogisation (voir section 6.3.8).

6.1.2 Juger ou vouloir « aider » les parents

Les intervenants semblent aussi affirmer que les parents faisant partie de l'étude se distinguent comparativement aux autres familles du quartier. Ces jugements apparaissent parfois implicitement dans les récits, mais aussi explicitement. C'est-à-dire que certaines enseignantes mentionnent que la famille ressort de manière positive comparée aux autres et décrivent explicitement les parents du quartier de manière négative, tandis que d'autres enseignantes soulèvent des caractéristiques ou des comportements des familles qu'elles jugent positifs, ce qui laisse sous-entendre que ce ne sont pas toutes les familles qui se comportent ainsi. Par exemple, l'enseignante de Daniel raconte que c'était « déjà un bon signe » que la mère ait transmis le document *Passage à l'école*. Cette enseignante semble manifester une satisfaction quant à l'« intérêt » démontré par les parents lors de la rencontre sur le bulletin, mais aussi au sujet de Daniel qui raconte réaliser plusieurs activités avec ses deux parents les fins de semaine. De son côté, l'enseignante d'Emma est plus explicite en nommant clairement que l'implication des deux parents dans son cheminement scolaire « n'est pas quelque chose de commun à l'école ». L'enseignante d'Alice semble porter un jugement sur l'ensemble des parents de l'école lorsqu'elle explique que bien qu'il y ait des journées d'accueil à la maternelle au mois de juin dans toutes les autres écoles de la commission scolaire, cette pratique a été abandonnée dans leur école parce que seulement la moitié des parents s'y sont présentés. On sous-entend que ces parents ne sont pas intéressés à venir à la journée d'accueil, en contraste avec les autres écoles de la commission scolaire. Cette enseignante raconte aussi que les parents d'Alice ne répondaient pas toujours à ses attentes, ayant été absents lors de la rencontre de parents et n'ayant pas assuré le suivi demandé au sujet de son problème de vision. Elle indique aussi ne jamais avoir rencontré la mère. Toutefois, cela ne semblait pas la préoccuper puisqu'elle percevait qu'Alice se situait au-delà des attentes sur les plans de l'adaptation et de la réussite.

Pour certaines intervenantes, le statut familial semble un indicateur de bien-être ou de défavorisation de la famille et du quartier. Par exemple, l'enseignante d'Emma la présente comme « une petite fille qui est gâtée d'avoir ses deux parents » puisque, de son point de vue, « dans ce quartier il y a beaucoup de familles dysfonctionnelles ». Elle utilise aussi le mot « explosées » pour qualifier les familles séparées. Quant à l'éducatrice de Daniel, elle se dit inquiète concernant la relation entre les parents séparés et les répercussions que cela pourrait avoir sur les enfants. Ces perceptions mettent l'accent sur l'une des attentes culturelles générales du métarécit de la déficience, soit l'idée que des familles sont perçues comme déficientes lorsqu'elles ne sont pas conformes à l'idéal de la famille biparentale. Par contre, l'enseignante de Daniel rapporte que la routine de garde partagée semble bien implantée et ne semble pas juger la famille à cet égard.

L'enseignante de Thomas élabore un contrerécit où elle essaie de comprendre et de remédier aux difficultés vécues par la mère liées à son manque de confiance à l'égard de l'école. Quand cette enseignante se rend compte du parcours difficile de la mère à l'école (en tant qu'enfant), elle l'invite à venir l'aider en classe. L'objectif explicite de l'enseignante étant alors d'augmenter sa confiance à l'égard de l'école. L'enseignante semble aussi reconnaître les défis économiques vécus par la mère lorsqu'elle mentionne qu'elle aimerait que Thomas fréquente un camp de jour pendant l'été pour consolider les apprentissages acquis à l'école. Toutefois, elle se demande si la mère a les moyens de payer ce camp. Cette reconnaissance ne semble toutefois pas liée à un jugement négatif à l'égard de la mère ou de ses capacités en tant que parent.

Les métarécits et les contrerécits ne sont pas le reflet des valeurs des narrateurs, mais des pratiques discursives pour exprimer et faire sens d'une situation vécue, qui émergent en interaction (Bamberg, 2004). Dans ce cas-ci, à l'intérieur des entretiens de recherche menés et dirigés par la chercheuse, l'analyse contextuelle a révélé certains

éléments des attentes culturelles générales et des contrerécits concernant le métarécit de la déficience. Trois des mères s'inquiètent de l'impact de leur quartier, identifié comme étant « défavorisé », sur leurs enfants, en faisant appel au métarécit de la déficience dans leurs récits. La mère d'Alice ne présente pas son quartier comme étant « défavorisé », mais plutôt comme une communauté où elle a développé des relations avec les institutions et les intervenantes à travers les années, élaborant ainsi un contrerécit positif, mais sans se référer au métarécit. Trois des enseignantes présentent les familles dans l'étude comme des exceptions à une perception négative des familles de leur école, tout comme la mère de Thomas qui explique qu'elle ne néglige pas son fils malgré le fait qu'elle reçoive des prestations de dernier recours. Ces narratrices utilisent la stratégie de présenter l'expérience comme preuve à l'encontre d'un métarécit, en employant des contre-personnages pour rendre leurs assertions compréhensibles (Bamberg, 2004 ; Birmingham, 2011). Quelques éducatrices et une enseignante font appel à des attentes culturelles générales, comme le fait que les parents soient séparés et le niveau de scolarité des parents, dans leurs récits. L'enseignante de Thomas élabore un contrerécit qui est centré sur les besoins émotionnels et financiers de la mère. Ce type de jugement envers les parents semble correspondre aux propos de Bloch et ses collègues postulant que les politiques éducatives visent à « sauver » les enfants de familles marginalisées (Bloch, Holmlund, Moqvist et Popkewitz, 2003).

Selon l'attente culturelle générale véhiculée dans plusieurs études, la pauvreté aurait un impact négatif sur les transitions des enfants (Cooper *et al.*, 2010 ; Crosnoe et Cooper, 2010 ; Fantuzzo *et al.*, 2005 ; Farkas et Hibel, 2008 ; Ramey et Ramey, 2004 ; Smart *et al.*, 2008). Ce type de recherche semble influencer les lois et les politiques au Québec qui visent « l'égalité des chances » pour des familles à faible revenu et des enfants à besoins particuliers à travers l'éducation à la petite enfance et un soutien lors de la transition vers l'école (Finances Québec, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2017b ; MELS, 2009 ; Vérificateur général du Québec, 2011), plutôt que de mettre

l'accent sur la réduction des inégalités socioéconomiques à la base de ces problématiques. Il existe des contrerécits dans les écrits scientifiques et théoriques qui remettent en question l'emphase portée sur les enfants provenant des milieux marginalisés (Dockett, 2014 ; hooks, 1990), mais ce contrerécit n'est pas évoqué par les participantes de cette étude.

En somme, le métarécit de la déficience présume que les enfants provenant de certains quartiers sont considérés comme étant « défavorisés » ou « à risque ». L'analyse contextuelle révèle que les narratrices adoptent ce préjugé de façon générale, en traitant de l'ensemble des parents de l'école, par exemple, mais elles n'appliquent pas ce jugement aux individus. Le contrerécit le plus souvent employé est celui qui explique que la famille de l'étude ressort des autres, ou que le parent reçoit des prestations de derniers recours mais, contrairement à ce qu'on aurait tendence à croire, s'occupe bien de son fils. Dans le cas de Thomas, qui est le seul enfant sur les quatres qui est présenté comme étant « à risque d'échec scolaire », aucune participante ne suggère que la situation socioéconomique de sa famille ou de son quartier ne soit responsable de ses difficultés à l'école. Ce résultat démontre que même si le métarécit de la déficience est grandement accepté, les participantes de l'étude ne l'applique pas de façon générale à tous les individus qui habitent ces quartiers.

6.2 La maturité scolaire

En ce qui a trait au métarécit de la maturité scolaire, il suggère que les enfants doivent être préparés pour l'école ; que plusieurs de ces enfants, surtout ceux issus de quartiers dits « défavorisés », arrivent à l'école dans un état inquiétant (Whitebread et Bingham, 2011). Le métarécit présume également que la préparation des enfants serait plus importante que les autres éléments conceptualisés comme faisant partie de la transition

des enfants vers la maternelle, comme la préparation des milieux éducatifs à accueillir les enfants et leurs familles, la coordination des pratiques pour soutenir les transitions, et la mise en place de conditions facilitantes dans la communauté afin de soutenir les enfants et leurs familles (Copple, 1997 ; Dockett et Perry, 2009), ce qui constituerait un contrerécit, tel que décrit dans le cadre théorique et conceptuel. L'analyse contextuelle a révélé plusieurs attentes culturelles générales ainsi que des contrerécits qui remettent en question ou ajoutent à ce métarécit. Pour expliciter ces dimensions, j'aborde a) la préparation des enfants (pour le CPE, la maternelle et la première année), b) la conception d'une transition réussie et c) les pratiques de transition qui comprennent les pratiques des institutions pour préparer les enfants et leurs parents ; les pratiques des parents dans la préparation de leur enfant ainsi que les pratiques de transmission des évaluations des enfants entre les milieux éducatifs (CPE et écoles).

6.2.1 La préparation des enfants

L'analyse contextuelle indique que le métarécit de la maturité scolaire est corroboré par les parents et par les éducatrices de cette étude, parfois avant même que l'enfant débute au CPE. Toutefois, dès que les enfants débutent à la maternelle, leur état de « maturité » ou de « préparation » n'est plus abordé. On utilise plutôt des qualificatifs tels que « bien ajusté et normal » ou « en difficulté ». On remarque aussi dans les récits des enseignantes de maternelle une préoccupation pour la réussite des enfants à la première année dès le premier bulletin scolaire de la maternelle.

Avant que ses filles n'entrent au CPE, la mère d'Emma avait mise en place des activités à la maison pour les aider à s'y préparer. Ces activités concernaient la littératie, le dessin et à l'instauration d'une routine quotidienne. La mère se dit fière de cette initiative personnelle. Le fait d'initier ces activités avec ses filles, soit les amener à la

bibliothèque et lire avec elles en anticipant leur entrée au CPE, paraît conforme au métarécit de la pédagogisation (voir section 6.3) qui met l'accent sur la responsabilité des parents, et plus particulièrement des mères, de réaliser des activités de lecture avec leurs enfants dès ou avant leur naissance (ex., Bracken et Fischel, 2008 ; Evans, Shaw et Bell, 2000 ; Ferland, 2008). Selon la mère d'Emma, il était urgent de le faire lorsqu'elle anticipait l'entrée au CPE. Elle avoue être gênée et avoir été incapable de lire avec ses filles avant ce moment.

Lorsque les enfants fréquentent le CPE, les mères ainsi que les éducatrices discutent d'activités pouvant contribuer à préparer les enfants à l'école. En outre, l'éducatrice de Daniel rapporte l'encourager à persister dans les activités difficiles pour lui, comme le dessin. Elle rapporte aussi collaborer avec la mère à ce sujet et aider l'enfant avec ses défis socioémotionnels. La mère et l'éducatrice d'Emma se disent préoccupées par son développement langagier ainsi que ses habiletés sociales. La mère et l'éducatrice de Thomas mentionnent aussi leur collaboration afin de soutenir ses difficultés motrices dans le but de l'aider à être « prêt » pour l'école. Cette même éducatrice explique qu'elle prépare les enfants pour l'école en leur permettant de marcher à l'extérieur sans tenir le serpentin (la corde à laquelle les enfants se tiennent ou s'attachent pendant les marches à l'extérieur des SGÉ), ce qui suppose une certaine autonomie et une capacité de suivre les consignes afin de se promener sur le trottoir et traverser les rues en sécurité. L'éducatrice d'Alice, pour sa part, indique faire des activités préacadémiques, en lien avec l'apprentissage des lettres et des chiffres, afin de préparer les enfants pour l'école. De son côté, la mère d'Alice raconte aussi aider sa fille à apprendre à lire et à attacher son manteau afin de la préparer pour l'école.

Les études ainsi que les outils qui définissent la maturité scolaire incluent des éléments tels que la santé des enfants, leur développement social et émotionnel, la communication, les connaissances générales et académiques ainsi que la capacité

d'attention (Duncan *et al.*, 2007 ; Janus et Offord, 2000). L'idée que la maturité scolaire est une caractéristique des enfants constitue un élément-clé de ce métarécit. À ce sujet, aucun parent ou éducatrice ne semble remettre en question cette composante. L'attitude de persévérance, les habilités socioémotionnelles, les connaissances préacadémiques, la capacité de suivre les routines quotidiennes de façon autonome, et l'identification et l'intervention pour soutenir des « besoins particuliers » sont des attentes culturelles générales identifiées à travers l'analyse contextuelle qui correspondent à ce métarécit.

Cependant, lorsque l'éducatrice rapporte que la mère de Thomas voulait qu'elle lui apprenne à écrire son nom, cette dernière soutient que l'enfant n'était pas prêt pour cet apprentissage. L'éducatrice semble alors émettre un contrerécit en citant le programme éducatif des services de garde du Québec soutenant que chaque enfant se développe à son rythme. Néanmoins, elle affirme aussi que l'enfant lui semble prêt pour l'école, mais que la mère ne l'est pas.

Un autre contrerécit repéré dans les récits de cette étude concerne les émotions des enfants qui appréhendent leur future entrée scolaire. Par exemple, l'éducatrice de Daniel expliquait qu'elle réalise une activité-projet en lien avec l'entrée à l'école avec les enfants chaque année au printemps. Cette activité vise à créer des occasions pour les enfants de discuter de leurs appréhensions et de leurs anticipations. L'éducatrice y mentionnait que Daniel s'est rendu compte qu'aucun ami de son groupe n'irait à la même école que lui et qu'il semblait inquiet. Elle dit l'avoir rassuré en expliquant que sa sœur jumelle y sera aussi et que des amis plus âgés, provenant aussi du CPE, fréquentaient déjà cette école. Plusieurs éducatrices et parents racontent aussi que les enfants disent avoir hâte d'aller à l'école. En fait, le fait que les enfants peuvent émettre un jugement sur leur propre degré de maturité scolaire à travers l'expression de leurs émotions ne remet pas en question le métarécit. Toutefois, ce point de vue des enfants

sur leur maturité scolaire apparaît un élément intéressant à explorer afin d'élargir notre conception de ce métarécit.

Par ailleurs, lors des entretiens réalisés au moment de l'entrée à la maternelle, la notion de maturité scolaire et l'emphase sur l'enfant « préparé » sont étonnamment absentes des récits. On retrouve plutôt un classement des enfants dans deux grandes catégories : les enfants avec ou sans problèmes. Tel que mentionné brièvement dans la section précédente (6.1.2), trois des quatre enfants sont considérés par les enseignantes comme n'ayant pas de problèmes. Selon ces dernières, cette absence de difficultés explique l'absence de communication avec leurs parents ou de ne pas prendre le temps de consulter les documents *Passage à l'école* (voir section 6.2.2), ce qui implique que les communications sont requises uniquement en cas de problèmes.

Seul Thomas est identifié par son enseignante comme un enfant « en difficulté » et même « à risque d'échec en première année ». Il est intéressant de noter que la mère de cet enfant a mis l'accent, dans ses récits sur ses difficultés motrices dès sa fréquentation du CPE, mais une fois celui-ci entré à la maternelle, elle insistait plutôt sur son jeune âge comparé aux enfants de sa classe et sur son besoin de jouer et de bouger. Cette mère emploie un contrerécit en remettant en question la pertinence du programme de maternelle, les critères d'évaluation de l'enseignante, et la justesse de l'évaluation de son fils. Il est aussi à noter que le programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation est basé sur le jeu et sur le besoin de bouger des jeunes enfants (MELS, 2006). Tout comme le programme éducatif des CPE, ce document sert à soutenir un contrerécit qui s'appuie sur une approche éducative basée sur le développement global plutôt que sur la scolarisation précoce des enfants. Comme discuté dans la section 5.1.3, il semble que la mère utilisait différents récits (le métarécit et un contrerécit) selon ses objectifs à différents moments de l'étude. En CPE, elle faisait appel au métarécit de la maturité scolaire, et à l'école, elle faisait appel à un contrerécit de son besoin de jouer

et de bouger. Dans les deux cas, elle essayait de faire adapter l'organisation ou les activités du milieu éducatif pour mieux répondre aux besoins de son fils.

Finalement, lors de la deuxième rencontre réalisée en janvier, les enseignantes d'Emma et de Thomas abordaient déjà la transition des enfants vers la première année. Elles prévoyaient que les enfants devraient s'adapter pour répondre aux attentes. Elles estimaient alors que Thomas nécessiterait du soutien en orthopédagogie et qu'Emma y arriverait en « canalisant son attention ». Tout comme pour la préparation des enfants à l'école, l'attente selon laquelle ce sont les enfants qui doivent s'adapter à l'école, et non l'école qui doit s'adapter aux enfants, n'a pas été remise en question par les participantes de cette étude, même si le soutien en orthopédagogie pourrait constituer une forme d'adaptation de la part de l'école pour soutenir l'enfant. L'enseignante de Thomas a aussi ajouté que la mère aurait besoin de soutien lors de cette prochaine transition.

Les résultats de cette analyse pointent vers une cohérence avec le métarécit de la maturité scolaire ainsi qu'une appropriation de certains aspects du contrerécit de la transition, comme l'idée que l'enfant est prêt pour l'école même s'il ne sait pas écrire son nom et le fait que les enfants sont en mesure de déterminer s'ils se sentent prêts pour l'école ou non. Malgré différents points de vue concernant les moyens à utiliser pour bien préparer les enfants pour l'école (Farran, 2011), l'ensemble des éducatrices et des mères ont émis le souhait de s'assurer que leurs enfants soient « prêts ». Ces résultats rejoignent les écrits scientifiques sur la transition à la maternelle qui mettent l'emphase sur la notion de maturité scolaire, et ce, malgré les efforts, depuis de nombreuses années, à recentrer l'attention sur une conception plus complexe du processus de transition vers la maternelle (Dockett et Perry, 2007, 2009 ; Petriwskyj, 2014), notamment, par des pratiques visant à accueillir les enfants et leurs familles avant et pendant leur entrée à l'école.

6.2.2 La conception d'une transition réussie

Tel que décrit dans le cadre théorique et conceptuel, le contrerécit de la transition traite de la préparation des enfants, de la préparation de l'école à l'accueil des familles, du soutien communautaire pour les familles et les jeunes enfants, contrastant ainsi avec le métarécit de la maturité scolaire qui se préoccupe uniquement de la préparation des enfants (Copple, 1997 ; Dockett et Perry, 2009). De surcroît, les écrits scientifiques considèrent qu'une transition difficile mène à un rendement scolaire ultérieur difficile (Entwisle et Alexander, 1998 ; Ramey et Ramey, 2004). En revanche, les transitions vécues par les enfants, décrites par les mères et par les enseignantes, laissent sous-entendre qu'une transition est réussie lorsque l'enfant ne pleure pas, qu'il aime aller à l'école et qu'il s'adapte rapidement à la routine ainsi qu'aux consignes de la classe.

À cet effet, la mère d'Alice se disait ravie de raconter que sa fille adorait aller à l'école. La mère de Daniel raconte qu'elle a vécu « les deux mondes » avec ses jumeaux parce que Daniel a débuté l'école en souriant alors que sa fille a pleuré. La mère d'Emma rapporte aussi que sa fille s'est bien adaptée, malgré quelques petites difficultés. Quant à la mère de Thomas, elle rapporte que la période d'entrée progressive s'est bien passée, mais que la semaine suivante, correspondant à l'entrée à temps plein, son enfant ne voulait plus y aller. Les enseignantes se sont toutes prononcées dans le même sens que les mères. L'enseignante d'Alice la percevant un peu gênée lors de la première journée d'école, tout en caractérisant ce comportement de « tout à fait normal ». Pour son enseignante, Alice semblait contente et confortable, puisqu'elle a bien participé. L'enseignante de Daniel observe que la transition n'a pas été difficile parce qu'il n'a pas pleuré et qu'il était content de venir à l'école. L'enseignante d'Emma a mentionné que sa transition s'est bien passée parce qu'elle semblait à l'aise, tout en attribuant ce comportement au fait qu'Emma avait participé à la visite avec son CPE l'année précédente (voir section 6.2.3). Cependant, l'enseignante de Thomas a rapporté qu'elle

a dû arracher l'enfant des bras de sa mère et que sa transition était difficile, mais pas autant qu'elle l'avait anticipée.

Les recherches indiquent que cette première transition scolaire peut s'échelonner sur plus d'une année (Dupuy et Le Blanc, 2001 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Pourtant, les mères et les enseignantes semblent plutôt considérer que la transition se déroule pendant les premières journées ou les premières semaines de la rentrée scolaire. L'emphase à propos de l'état émotionnel de l'enfant rejoint les résultats de l'étude de Mirkhil (2010). Celle-ci rapporte que les parents considèrent une transition réussie lorsque les enfants sont heureux, alors que pour les enseignantes, le critère de réussite concerne la capacité des enfants de se séparer facilement de leurs parents. Ces résultats diffèrent du contrerécit sur la préparation de l'école ou la mise en place du soutien communautaire (Copple, 1997 ; Dockett et Perry, 2009). Ils ne rejoignent pas l'attente culturelle générale qui suppose que la transition est associée au rendement scolaire ultérieur des enfants (Entwisle et Alexander, 1998 ; Ramey et Ramey, 2004). Par contre, les résultats appuient le contrerécit évoqué dans la section précédente qui accorde le pouvoir aux enfants de déterminer si leur transition est une expérience positive ou non. L'attention des parents et des intervenantes sur les émotions des enfants, autant avant la rentrée que pendant les premiers jours d'école, ne remet pas en question le métarécit de la maturité scolaire. Toutefois, ce contrerécit soutient la conception d'une transition coconstruite, qui inclut les enfants comme experts (Doucet et Tudge, 2007 ; Griebel et Niesel, 2002 ; Niesel et Griebel, 2007), parce qu'on prend en considération leurs points de vue. Par contre, il ne va pas aussi loin que les propos de Petriwskyj (2014), qui suggère que les pratiques de transition devraient être conçues avec et non pour les enfants et leurs familles.

6.2.3 Les pratiques de transition

L'analyse contextuelle a révélé deux types de pratiques de transition, celles des institutions et celles des parents. Concernant les pratiques organisées par les institutions, outre la démarche *Passage à l'école*, les participantes ont nommé des visites et des rencontres afin de rassurer les parents et les enfants, ainsi que l'activité-projet dans un CPE pour permettre aux enfants de parler de l'école. Il est à noter que dans un CPE et dans une école (le cas d'Alice), les narratrices rapportent qu'aucune pratique de transition n'a été mise en place à part l'entrée progressive et la démarche *Passage à l'école*.

Au sujet de la démarche *Passage à l'école*, l'analyse contextuelle suggère que l'outil est utilisé comme un outil d'évaluation de la maturité scolaire des enfants par les parents et les éducatrices. Par exemple, le propos de plusieurs parents met l'accent sur les items non réussis par leurs enfants. Ils affirmaient travailler ces défis pour que les enfants puissent être prêts pour la rentrée. Les parents semblaient apprécier ce document et surtout la rencontre avec l'éducatrice pour le présenter. Ce déroulement a eu lieu dans deux des trois CPE. Seule la mère de Daniel mentionne lors de l'entretien du mois de septembre qu'elle aurait aimé une rencontre similaire avec l'enseignante au début de l'année scolaire afin de pouvoir lui présenter son fils.

Il appert également que l'outil *Passage à l'école* n'a pas la même valeur pour les enseignantes que pour les parents et les éducatrices. Elles semblaient le trouver utile uniquement lorsque les enfants éprouvaient des difficultés, en accordant davantage d'intérêt à la dernière page du document, les informant au sujet d'un suivi particulier de l'enfant, et utilisant le document afin de repérer les enfants avec des « problématiques ». Trois des quatre enseignantes utilisaient l'outil afin de classer les enfants et les attribuer au groupes-classes avant l'entrée à la maternelle, afin de répartir

les enfants qui éprouvaient des difficultés « équitablement » entre les deux ou trois enseignantes de maternelle. Elles indiquent aussi consulter les documents après le début de l'année uniquement en cas de problème avec un enfant. Les enseignantes ne rapportent pas contacter le CPE pour accéder à d'autres informations concernant les enfants de l'étude. Une seule enseignante indique souhaiter se faire une opinion personnelle des enfants, expliquant ainsi pourquoi elle ne consultait pas les documents en début d'année.

Le contrerécit de la transition coconstruite (Doucet et Tudge, 2007 ; Griebel et Niesel, 2002 ; Niesel et Griebel, 2007) met l'emphase sur l'établissement de relations entre les éducatrices et les enseignantes de maternelle (Dunlop, 2003 ; Hopps-Wallis, 2014 ; Hopps-Wallis et Perry, 2017 ; Petriwskyj, 2014). L'analyse contextuelle révèle que l'outil *Passage à l'école* semble plutôt renforcer le métarécit de la maturité scolaire. C'est-à-dire que l'outil est utilisé comme une évaluation de la maturité scolaire des enfants et non pour la création de liens entre les enseignantes et les parents ou entre les enseignantes et les éducatrices en SGÉ. Ce constat conduit à se questionner, notamment, sur la pertinence de l'outil, mais aussi au sujet des personnes à qui il s'adresse (parent, enseignante ou aux deux). On peut aussi s'interroger au sujet des pratiques pouvant mieux faciliter la transition des enfants ainsi qu'établir des relations entre les éducatrices, les enseignantes et les parents.

Des chercheurs suggèrent de faire preuve de vigilance à l'égard de la tendance à évaluer les enfants lors des pratiques de transition, ce qui entraînerait des effets inattendus, comme créer et maintenir des attentes normatives face aux habiletés des enfants. Cette pratique met aussi l'emphase sur les lacunes ainsi que les déficits des enfants plutôt que sur leurs forces et leurs compétences, risquant la stigmatisation de certains groupes ou individus (Dockett, 2014 ; Petriwskyj, 2014). Ce dernier résultat paraît inquiétant dans le contexte québécois actuel. En effet, la récente recommandation de la

commission sur l'éducation à la petite enfance de standardiser un outil de transition évaluatif à l'échelle provinciale (Institut du Nouveau Monde, 2017) et d'investir massivement pour atteindre cet objectif (MF, 2017c) semble s'appuyer sur l'attente culturelle générale qui associe la transition à la réussite éducative et renforce le métarécit de la maturité scolaire.

La préparation des parents pour l'entrée scolaire de leur enfant est souvent évoquée comme un objectif des pratiques de transition (Early *et al.*, 2001 ; La Paro *et al.*, 2000 ; Rous *et al.*, 2010). Dans le cadre de cette étude, les CPE de Daniel et de Thomas organisaient une rencontre avec une enseignante de maternelle qui venait au CPE en soirée pour répondre aux questions des parents. La mère de Thomas ne semblait pas informée de cette soirée, mais la mère de Daniel y a assisté et l'a qualifiée de « sécurisante ». La mère de Thomas a participé à un atelier sur la transition à l'école organisé par un organisme famille qui l'a informée sur les moyens à prendre afin de mieux soutenir son fils. Ceci peut signifier que ces mères étaient capables d'aller chercher de l'aide ainsi que le soutien requis, et surtout, qu'elles étaient en mesure de soutenir la transition de leurs enfants.

Trois des écoles ont organisé des journées d'accueil au mois de juin précédent l'entrée des enfants à la maternelle. Cette pratique visait un double objectif : 1) permettre aux enseignantes d'observer les enfants afin de les répartir dans les groupes-classes et, 2) informer les parents sur le fonctionnement de l'école. Les mères de Daniel et d'Emma ont rapporté leur appréciation de ces rencontres. La mère de Daniel a ajouté que son fils a beaucoup aimé recevoir un crayon et une efface et qu'il s'est senti « comme un grand » lors de cette expérience. La mère de Thomas n'a pu participer à la journée organisée à l'école où elle avait fait une première inscription pour son fils, mais finalement, elle l'a inscrit dans une autre école avant le début des classes. L'école d'Alice n'a pas tenu un tel évènement (voir section 5.1.2). Il faut noter que l'école

d'Emma n'a pas formé les groupes-classes avant la deuxième semaine d'école, ce qui a engendré de l'insécurité chez la mère.

Les CPE ont aussi organisé des activités afin de rassurer les enfants sur la transition. Le CPE d'Emma a organisé une visite à l'école pour les enfants. Selon l'enseignante de cette enfant, cette visite était l'une des raisons de sa transition réussie. L'éducatrice de Daniel a mis en place une activité-projet afin de donner aux enfants l'occasion de parler de l'école et d'exprimer leurs anticipations et leurs craintes (voir section 6.2.1). Tous les CPE ont aussi souligné le départ des enfants pour l'école lors d'une fête de graduation.

Toutes les écoles ont réalisé une entrée progressive pour les enfants de la maternelle, les premières journées pendant lesquelles les enfants fréquentent l'école pour de courtes périodes et en petits groupes. L'enseignante de Thomas décrit cette pratique comme « un avantage », expliquant que la transition est difficile pour les enfants, en général, et qu'elle n'aurait pas assez de temps à accorder à chacun s'il n'y avait pas d'entrée progressive. Cette enseignante affirme que cette pratique est « cruciale » et souhaitait s'assurer que la recherche doctorale serve à protéger cette pratique importante pour les enfants, mais aussi pour elle en tant qu'enseignante. Cette valorisation des besoins des enseignantes est également abordée à la section 6.3.6. L'importance accordée à la division des groupes-classes est une autre indication que les pratiques de transition servent aussi à faciliter cette période pour les enseignantes et les enfants, comme mentionné dans les écrits scientifiques (La Paro *et al.*, 2000). Par contre, l'impact des pratiques de transition sur les enseignantes n'est pas abordé explicitement dans les récits, outre l'enseignante de Thomas pour qui la rentrée progressive rend son travail plus facile.

En résumé, l'attente culturelle générale, qui suggère que les pratiques de transition auraient des impacts positifs sur les résultats académiques des enfants (Entwisle et Alexander, 1998 ; Schulting *et al.*, 2005), semble aussi acceptée par les participantes. Par contre, l'attente culturelle générale, qui associe le statut socioéconomique des familles ou des quartiers à des transitions difficiles (Dockett, 2014) — soutenue par des études quantitatives populationnelles (ex., ASSSM-DSP, 2008 ; Crosnoe et Cooper, 2010 ; Fantuzzo *et al.*, 2005 ; Farkas et Hibel, 2008 ; Simard *et al.*, 2013 ; Smart *et al.*, 2008) et celle qui suggère que les pratiques de transition auraient un impact positif sur l'engagement des parents à l'école (Schulting *et al.*, 2005) —, ne semble pas reprise par les narratrices des quatre cas de cette étude. En fait, ceci reflète les véritables résultats des enquêtes populationnelles au Québec, qui démontrent que les enfants qui ont fréquenté des CPE sont moins vulnérables à la maternelle ; que même pour les enfants qui n'ont pas fréquenté des CPE, les trois quarts des enfants issus des milieux défavorisés ne présentent pas de vulnérabilités dans deux sphères ou plus de leur développement (Laurin *et al.*, 2012) ; et que le plus grand pourcentage des enfants dits vulnérables provient des milieux socioéconomiques moyens et élevés (Poissant, 2016). Le métarécit produit et soutenu par ce type d'enquête mène à des croyances à grande échelle qui ne reflètent pas nécessairement les nuances identifiées dans les enquêtes. Les seules exceptions sont l'éducatrice et la mère de Thomas, qui, à différents moments, émettent des contrerécits pour exprimer leur résistance à cette attente culturelle générale. Ce contrerécit propose que l'enfant ne devrait pas à avoir à s'adapter aux attentes de l'école et que la classe de maternelle devrait être plus adaptée à ses besoins de jouer et de bouger (Copple, 1997 ; Dockett et Perry, 2009).

L'un des résultats novateurs de cette étude concerne les récits des parents sur les pratiques de transition qu'ils ont eux-mêmes organisées afin de soutenir la transition de leur enfant, et la leur, en tant que parents. Par exemple, la mère d'Emma voulait aider sa fille à se faire des amis qui fréquentaient son école. Elle a même pensé payer

un enfant plus âgé afin d'aider sa fille à s'orienter dans les routines de l'école. Cette mère amenait sa fille dans la cour de sa future école pendant l'été. Elle tentait de discuter avec d'autres mères au sujet des enfants à défis particuliers afin de se renseigner et de se rassurer au sujet de cette transition à venir. La mère de Thomas indiquait avoir l'intention de retirer son fils du CPE au cours de l'été pour lui permettre d'avoir des vacances un mois avant de commencer l'école. Quant à la mère d'Alice, elle raconte que son oncle, un enseignant de maternelle, a discuté de la transition avec Alice et a suggéré des livres à lire sur la transition, et que la fillette et sa petite sœur ont joué « à l'école » à la maison par la suite. Ces résultats suggèrent que le contrerécit des pratiques de transition est accessible aux parents qui en organisent individuellement et spontanément pour leurs enfants, ce qui correspond aussi au métarécit de la pédagogisation.

6.3 La pédagogisation

Le métarécit de la pédagogisation apparaît sous plusieurs formes dans les récits assemblés permettant de nuancer à la fois les concepts théoriques et les études antérieures sur ce concept. Rappelons que ce métarécit met l'accent sur le rôle joué par les parents, en tant qu'enseignants mandataires, qui appliquent des principes didactiques éducatifs et adoptent des comportements pédagogiques afin de soutenir les institutions éducatives et d'être reconnus comme de « bons parents d'élèves ». Popkewitz (2003) mentionne qu'un parent compétent est défini comme un parent pédagogique qui participe à la scolarité de son enfant, qui fournit de l'aide aux devoirs, qui répond rapidement aux demandes de l'école et qui transmet une attitude positive envers l'école à ses enfants. Or, les parents qui ne peuvent ou qui ne veulent pas se conformer à cette vision de leur rôle sont perçus comme n'ayant pas les habiletés requises pour soutenir la réussite éducative de leurs enfants.

À ce sujet, des attentes culturelles générales et des contrerécits ont été repérés au sein des récits assemblés des quatre enfants. L'analyse contextuelle a révélé que les mères, les éducatrices et les enseignantes faisaient toutes appel à ce métarécit au sein de leurs récits, et ce, en racontant a) la reproduction d'activités préscolaires à la maison ; b) l'implication des parents en CPE et à l'école ; c) l'emphase sur le devoir des parents de présenter l'école de façon positive aux enfants ; d) les réactions des parents aux évènements qui arrivent à leurs enfants, aux demandes de « collaboration » et aux conseils des professionnelles ; et e) la démonstration que les parents comprennent et respectent les règlements de l'école.

Bien que personne n'ait ouvertement questionné le rôle pédagogisé des parents, des éléments de contrerécits ont été repérés en lien avec les attentes culturelles générales suivantes : a) la reproduction d'activités ; b) l'implication des parents ; c) les réactions des parents ; d) les besoins des enseignantes ; e) l'emploi de son expérience personnelle de mère pour forger des relations avec les parents ; et enfin, f) l'institution comme lieu d'appartenance pour le parent.

6.3.1 La reproduction d'activités (pré)scolaires à la maison et des activités familiales au CPE

Une illustration classique de la pédagogisation est la reproduction, par les parents, à la maison, d'activités préscolaires ou scolaires avec leurs enfants. Outre les activités de préparation des enfants mentionnées à la section 5.2.1 et rapportées pour tous les enfants, la mère d'Emma a affirmé avoir su quoi faire pour aider sa fille à la maison suite à la réception du document *Passage à l'école* et des bulletins. L'éducatrice de Daniel a raconté avoir transformé son local en salle de karaté afin de permettre à l'enfant de partager ce qu'il faisait à son cours de karaté. Il s'agit d'une activité que l'éducatrice et la mère ont identifiée ensemble afin de répondre aux besoins

socioémotionnels de Daniel. Ce dernier élément constitue un contrerécit parce que l'éducatrice s'est adaptée aux besoins de l'enfant et de sa famille, suggérant une relation bidirectionnelle et un partage de pouvoir (Dockett, 2014 ; Perry, 2014 ; Petriwskyj, 2014).

6.3.2 L'implication des parents

Les récits de tous les enfants incluent des mentions d'activités de bénévolat des parents au CPE ou à l'école. Cette participation constitue une autre attente culturelle générale qui fait partie du métarécit de la pédagogisation, où le rôle des parents est conçu en soutien aux professionnelles de l'éducation de l'école. Plusieurs activités sont rapportées à ce sujet : l'étiquetage des effets scolaires des enfants ; l'accompagnement lors des sorties ; la possibilité de siéger à des comités de parents ; et venir cuisiner en classe. La mère d'Emma a clairement indiqué qu'elle s'était portée bénévole pour aider l'enseignante à mettre les étiquettes sur les effets scolaires des enfants afin de rencontrer les autres parents. Cette mère a aussi accompagné le groupe lors des sorties au CPE et à l'école. La mère de Thomas l'a accompagné lors d'une sortie à l'école et la mère d'Alice a émis le désir d'accompagner le CPE lors des visites à la bibliothèque. L'analyse des récits révèle que ces activités, en plus d'apporter un soutien pratique à l'intervenante, deviennent l'occasion de tisser une relation entre l'intervenante et le parent. Elles permettent surtout aux enseignantes de mieux connaître et de mieux comprendre les parents. En contrepartie, ces activités donnent aux parents un accès à l'enseignante et les rassurent par l'observation des interactions de cette dernière avec les enfants, et par l'observation de leur enfant en action au sein de son groupe. Ce contrerécit suggère que la participation des parents comble non seulement un besoin de l'école, mais répond aussi aux besoins des parents de connaître l'enseignante et d'observer leur enfant dans le contexte de l'école.

Les récits des quatre mères abordent aussi des invitations provenant des écoles à participer aux comités de parents, mais pas des CPE. Or, aucun des parents ne s'est finalement impliqué dans ces comités pendant la période de l'étude. La mère de Daniel a rapporté qu'elle ne sentait pas à l'aise de siéger au comité pendant que ses jumeaux étaient en maternelle, et ce, même si elle avait des suggestions à proposer pour les problèmes qu'elle observait dans la cour d'école. L'enseignante de Thomas a rapporté que la mère avait levé la main pour participer au comité, mais s'était ensuite retirée. Les mères d'Alice et d'Emma ont affirmé qu'elles allaient participer. Selon la mère d'Alice, c'était pour donner un coup de main parce qu'elle le jugeait important. La mère d'Emma souhaitait aider à résoudre les problèmes qu'elle observait au service de garde. Toutefois, ces deux dernières ne se sont pas présentées lors des premiers mois de fréquentation de leur enfant à l'école. Il est possible que ces désistements s'expliquent par un besoin de soutien de la part des parents vivant eux aussi une période de transition afin de s'impliquer au sein des comités. Il est aussi intéressant de noter que ces parents n'ont pas mentionné avoir participé à des comités semblables au CPE.

Deux des enseignantes ont rapporté que les parents sont venus (Daniel) ou allaient venir (Thomas) cuisiner en classe. Dans le cas de Thomas, l'enseignante a proposé cette activité afin de rendre la mère plus confortable à l'école. Il demeure, dans cette dernière situation, que le rôle des parents n'est pas nécessairement pédagogique, mais plutôt « maternel », en animant des activités de cuisine. Au-delà de l'énumération de ces pratiques, l'analyse narrative permet de mieux comprendre comment les récits sont racontés et de constater que lorsque l'accent est mis sur les bénéfices pour les parents, il s'agit alors d'un contrerécit.

Certaines études suggèrent que les parents issus des milieux marginalisés seraient moins engagés au CPE (Bernhard *et al.*, 1998 ; Tremblay et Bigras, 2008) et à l'école (Deslandes et Jacques, 2004 ; Hong, 2009 ; Mapp et Hong, 2010). Les résultats de cette

analyse montrent une autre réalité. Trois des quatre mères apparaissent plutôt impliquées lorsqu'elles reproduisent des activités préscolaires à la maison, font du bénévolat à l'école et collaborent à des démarches de soutien en assistant à des rencontres et en mettant en place des stratégies identifiées par l'enseignante à la maison. Même la mère d'Alice, qui se disait très occupée avec ses études et son emploi pour réaliser les activités d'implication nommées, a rapporté qu'elle travaillait sur la lecture, l'écriture et l'autonomie dans l'habillage avec sa fille à la maison. De plus, cette mère indiquait avoir l'intention de s'impliquer davantage dans les deux contextes éducatifs en faisant du bénévolat et en siégeant au comité des parents, même si elle n'a pas concrétisé ces projets au cours de l'étude. Notons d'ailleurs que même si l'éducatrice disait qu'elle la voyait rarement et que l'enseignante a rapporté ne jamais l'avoir rencontrée en janvier, le manque de présence de cette mère au CPE et à l'école ne semblait pas gêner les intervenantes. Elle semblait exemptée de ne pas répondre aux attentes exprimées par les intervenantes en ce qui a trait à l'implication parentale, parce que sa fille ne vivait pas de difficultés au CPE et dépassait largement les attentes de l'enseignante en maternelle. La présence du père et de la grand-mère à l'école a aussi pu pallier l'absence de la mère, mais ceci n'était pas le cas au CPE. En relation avec les catégories de Mangez et ses collègues (2002) et de Favre et ses collègues (2004) soulevées dans le cadre conceptuel et théorique, classifiant les parents selon leur attitude envers l'école et leur niveau d'implication, il apparaît que cette mère semble répondre aux critères de la catégorie de distanciation soumise/délégation (un parent qui ne participe pas, mais qui a une attitude positive envers l'école).

De leur côté, les familles d'Emma et de Daniel sont perçues par les intervenantes comme des parents qui participent et démontrent une attitude positive envers l'école (étant dans la catégorie de partenariat/collaboration), correspondant à la catégorie idéale selon les travaux de Mangez et Favre et leurs collègues (Favre *et al.*, 2004 ; Mangez *et al.*, 2002). Pourtant, lorsque ces parents racontent leurs expériences en tant

que parents qui commencent l'école, leurs points de vue ne correspondent pas à cette image positive des enseignantes. La mère de Daniel se disait anxieuse et déçue du manque de communication de la part de l'école, et la mère d'Emma était préoccupée par le manque de sécurité sur la cour d'école et par son expérience négative avec le SGMS.

La mère de Thomas était la seule perçue de façon négative par les intervenantes. Elle semble correspondre aux critères du parent qui participe, mais qui a une attitude négative (catégorie lutte/ambivalence) (Favre *et al.*, 2004 ; Mangez *et al.*, 2002). En effet, l'éducatrice et l'enseignante individualisaient les difficultés de cette mère au cours du processus de transition de son fils, les associant à ses lacunes personnelles et non à des problèmes systémiques. Par exemple, au lieu de réfléchir sur l'organisation scolaire et le fait que les parents doivent attendre leurs enfants dehors, l'enseignante a invité la mère à donner un atelier de cuisine dans la classe, pour l'aider à se sentir à l'aise avec l'école. Cette enseignante l'a aussi explicitement décrite comme « non outillée » pour soutenir son fils, ce qui semble correspondre au postulat de Popkewitz (2003) au sujet des parents qui ne sont pas capables de soutenir la réussite éducative de leurs enfants.

6.3.3 Le devoir des parents de présenter l'école de façon positive aux enfants

Deux règles sont mentionnées par Popkewitz (2003) au sujet de la pédagogisation des parents. La première concerne le devoir du parent de toujours soutenir l'école. Ce que semble accepter les 4 parents de l'étude. La seconde exige que les parents ne partagent jamais leur opinion négative ou leurs questionnements au sujet de l'école devant et avec l'enfant. En lien avec le premier devoir, la mère de Daniel a exprimé qu'il était de la responsabilité des parents d'être disponibles et d'initier une relation avec

l'intervenante lorsque ses enfants fréquentaient le CPE. De façon similaire, la mère d'Emma a affirmé à plusieurs reprises au cours des entretiens qu'elle était une mère proactive et ouverte, exprimant même le désir d'être le « meilleur parent à vie » de l'enseignante.

En ce qui concerne la deuxième règle, seule la mère de Thomas a explicitement exprimé qu'elle avait l'intention de sourire devant son fils lorsqu'il commencerait l'école et qu'elle irait pleurer seule lorsque ce dernier ne pourrait plus la voir, pour ne pas lui montrer qu'elle vivait de la tristesse face à son entrée à l'école. L'enseignante de Thomas a renchéri en expliquant qu'elle avait peur que ses difficultés avec la mère aient un impact sur l'attitude de l'enfant. Toutefois, la mère n'a pas partagé ses insatisfactions avec son fils, ce que l'enseignante jugeait comme étant positif. L'enseignante d'Emma a aussi insisté sur l'importance que les parents ne laissent pas voir à leurs enfants lorsqu'ils sont en désaccord avec l'école.

6.3.4 Les réactions des parents

Quelques intervenantes ont exprimé leurs attentes face aux parents en ce qui concerne leurs réactions lorsque l'enfant subit un accident à l'école, lors de demandes de « collaboration » et lors de la réception de conseils des professionnelles. Par exemple, l'éducatrice de Daniel et l'enseignante de Thomas ont noté que les parents étaient « ouverts » à leurs observations de leurs enfants. Un autre exemple d'une réaction attendue est l'expérience racontée par l'enseignante d'Alice lorsqu'elle explique que le père a « bien réagi » lorsque sa fille s'est blessée à l'école et aussi lors de sa suggestion de prendre un rendez-vous pour faire examiner ses yeux. Selon les propos de cette enseignante, « bien réagir » correspond à ne pas se mettre en colère ou réagir émotionnellement. L'éducatrice et l'enseignante de Thomas ainsi que l'éducatrice

d'Emma ont aussi ajouté que les parents participaient à des rencontres avec les spécialistes et qu'ils appliquaient les stratégies proposées à la maison. Toutefois, les récits de ces parents ont apporté des précisions qui nuancent cette attente culturelle générale. La mère d'Emma a exprimé ses craintes d'amorcer ce processus au début des rencontres tout en soulignant que la responsable pédagogique du CPE était très patiente lorsqu'elle annulait des rencontres. Cette dernière la rassurait en lui disant que cette décision lui appartenait et qu'elle pouvait prendre tout le temps dont elle avait besoin. De son côté, la mère de Thomas a plutôt amorcé le processus d'identification des difficultés de son fils en insistant qu'il soit évalué, même si les professionnels (du CLSC) n'en voyaient pas la nécessité. Une fois son fils entré à l'école, cette mère annonce explicitement qu'elle ressent que l'école ne lui accorde aucun contrôle, ce qu'elle trouve difficile.

Dans les deux situations, le contrerécit présenté lorsque l'enfant est au CPE implique l'expertise et le pouvoir d'agir du parent. Il est intéressant de noter que ce contrerécit est uniquement évoqué par les mères. Par contre, l'analyse des récits de ces mêmes mères a révélé qu'elles accordaient du pouvoir aux professionnelles dans certaines situations. Par exemple, la mère d'Emma parlait de la psychoéducatrice qui lui a fait comprendre que ses filles vivaient de l'anxiété en lien avec la transition d'Emma à l'école. Cette mère mentionnait que ce constat l'avait menée à réorganiser son fonctionnement familial. La mère de Thomas, pour sa part, exprime un point de vue plus paradoxal à ce sujet. Par exemple, avant que son fils n'entre à l'école, cette mère a expliqué qu'elle allait pouvoir évaluer si elle avait bien réussi son rôle de mère pour sa rentrée en maternelle. Une fois à l'école, elle explique le type de relation souhaité avec l'enseignant, soit que cette dernière l'écoute et lui donne des conseils « au lieu de me dire quoi faire ». Cette analyse semble renforcer l'idée que les contrerécits ne déconstruisent pas le métarécit.

À ce sujet, deux des parents ont exprimé à plusieurs reprises lors des entretiens leur désir de déposer des plaintes à l'école. La mère d'Emma était insatisfaite du service de garde et souhaitait déposer une plainte à l'école, ce dont elle m'a fait part lors des entretiens en indiquant son intention d'apporter des changements à l'école, en particulier au sujet du fonctionnement du service de garde. Cependant, elle ne réalise pas ce projet pendant la période de l'étude. La mère de Daniel a explicitement exprimé qu'elle ne savait pas comment se plaindre. Trois des quatre parents utilisaient la rationalisation lorsqu'elles exprimaient leurs insatisfactions. Elles expliquaient entre autres qu'elles trouvaient certaines situations « bizarres », mais qu'« en même temps », elles comprenaient. Par exemple, il ne plaisait pas à la mère d'Emma de ne pas pouvoir entrer dans l'école, mais elle disait qu'« en même temps, il faut couper le cordon un moment donné ». Elle n'appréciait pas non plus le fait que les enfants étaient punis lors de retard. Toutefois, cette mère disait que, comme elle ne « connaissait pas le monde des décrocheurs », peut-être cette pratique était-elle nécessaire. La mère de Thomas trouvait que les enfants ne recevaient pas assez d'attention de la part de l'enseignante, mais elle rationalisait ensuite cette observation en disant qu'elle comprenait « en même temps » parce qu'il y avait beaucoup d'enfants dans la classe. Ces mères critiquent, relativisent, deviennent compréhensives, et finalement, semblent se conformer aux règles et attentes de l'école, jusqu'à sembler accepter la structure inégale de pouvoir entre elles et l'école.

Il est possible d'expliquer cette situation en émettant l'hypothèse que les parents tentent de rationaliser leur déception face à certaines situations à l'école parce qu'ils ne voient pas de possibilités d'améliorer la situation pour leur enfant, ou parce qu'ils désirent montrer de l'ouverture face à l'institution. On peut aussi penser que ces mères considéraient la chercheuse comme une représentante du monde des professionnelles et qu'elles souhaitaient être perçues par cette dernière comme ouvertes et capables de comprendre le point de vue de l'école.

Tandis que les mères d'Emma et de Daniel n'ont pas réalisé leur intention de déposer leurs plaintes, la mère de Thomas a utilisé tous les moyens disponibles afin de s'assurer que son fils et elle-même aient accès aux services auxquels elle croyait avoir droit. Lors de la fréquentation du CPE, elle a expliqué avoir demandé à l'éducatrice de faire moins de bricolages. Cependant, cette dernière n'a pas collaboré jusqu'à ce que la mère de Thomas verbalise cette demande lors d'une rencontre de soutien avec l'éducatrice et les spécialistes qui travaillaient avec son fils. L'éducatrice et la mère ont aussi mentionné qu'elle avait demandé qu'on sépare les aliments de Thomas pour s'assurer qu'il mange au CPE. Lors de ses débuts à l'école, la mère a relaté avoir porté plainte à la direction au sujet de la façon dont l'éducatrice en service de garde s'adressait à elle. Elle semblait satisfaite parce que l'éducatrice avait rapidement modifié son comportement à la suite de son intervention, renforçant ainsi son pouvoir d'agir.

L'enseignante de Thomas a ajouté que la mère s'est plainte parce qu'elle sortait en retard avec les enfants alors que les parents, eux, étaient obligés d'arriver à l'heure. Elle ajoute qu'elle a expliqué aux parents, au début de l'année, qu'elle laisserait le temps aux enfants de bien s'habiller et que, parfois malheureusement, les parents devraient attendre les enfants quelques minutes après que la cloche ait sonné. Elle a aussi mentionné que cette mère parlait de ses insatisfactions avec les autres parents dehors, ce qui était considéré comme un comportement inapproprié pour cette enseignante. Ni l'enseignante ni l'éducatrice du CPE ne semblaient croire que les stratégies employées par cette mère pour être écoutée étaient appropriées. L'éducatrice la définissait comme « difficile » et appuyait ses propos en disant qu'elle n'était pas la seule de ses collègues à penser ainsi. L'enseignante était beaucoup plus explicite en précisant que la plainte à la direction avait engendré un bris de communication entre elle et la mère. D'ailleurs, elle a clairement demandé à la mère de ne plus parler à la direction à son sujet, « si je sens que vous allez vous plaindre [...] pour moi, c'est non ».

Popkewitz (2003) explique que lorsque les parents ne veulent pas ou ne peuvent pas jouer le rôle qui leur est assigné, leurs problèmes sont alors individualisés. Ainsi, plutôt que de se questionner sur le système et le fonctionnement des institutions, on étiquette la mère en suggérant que c'est elle qui présente le problème. C'est ce qui semble se passer dans la situation relatée plus haut au sujet de la mère de Thomas. Cette dernière utilise les canaux de communication à sa disposition pour participer en tant qu'égale à l'élaboration des services offerts à son fils et les professionnelles se sentent menacées.

Selon plusieurs auteurs, l'une des conditions pour une transition réussie concerne les relations qui s'établissent parmi les acteurs du processus. En outre, des relations permettant d'établir un climat de confiance, de respect mutuel, de collaboration et de partage de pouvoir sont essentielles (Dockett, 2014 ; Perry, 2014 ; Petriwskyj, 2014). Par contre, lorsque la mère de Thomas tente de partager le pouvoir avec les professionnelles, en donnant des suggestions au CPE (de séparer les aliments et de faire moins de bricolages), et en s'ouvrant à la direction de l'école, ces tentatives sont vécues comme des confrontations négatives. Comme cette mère a explicité qu'elle n'aime pas lorsque l'éducatrice et l'enseignante lui disent quoi faire, et qu'elle se sentait jugée par le milieu scolaire, on peut émettre l'hypothèse que les intervenantes n'aient pas réussi à transmettre à cette mère un sentiment de valorisation ou leur perception qu'elle pouvait contribuer à soutenir son fils, ni qu'elle pouvait s'adresser directement à l'enseignante pour exprimer son insatisfaction au sujet des enfants qui sont conduits dehors en retard au lieu d'en parler avec la direction. Par contre, ces intervenantes ont exprimé leur satisfaction lorsque la mère mettait en place, à la maison, les stratégies de soutien suggérées par les professionnelles. Cette situation semble corroborer les résultats d'une recherche antérieure qui indique que les parents ne sentent pas que leurs forces, ni celles de leurs enfants, sont connues ni valorisées par les enseignantes (Dockett *et al.*, 2006). De plus, ces dernières ne s'attendent pas à ce que les parents développent des connaissances et des capacités pour prendre part aux décisions

concernant leur enfant ou le milieu scolaire (Dockett *et al.*, 2011 ; Grasshoff, 2013). Outre ces récits de la mère de Thomas, les participantes ne semblaient pas questionner l'inégalité entre les expertes et les familles, ce qui apparaît comme un élément-clé du métarécit de la pédagogisation (Schulz et Kesselhut, 2013).

6.3.5 Le respect des règles

L'analyse contextuelle a révélé deux attentes culturelles générales en lien avec l'adaptation des parents à l'école. Premièrement, les parents ont rapporté adapter leur vie familiale à l'horaire de l'école. Deuxièmement, les enseignantes ont dit souhaiter que les parents apprennent les règles de l'école et s'adaptent à son fonctionnement. Pour ce qui est de leur vie familiale, les modifications de la routine du matin constituent l'élément le plus souvent évoqué par les parents. Plusieurs parents et une éducatrice utilisaient l'expression « go, go, go » pour exprimer leur crainte d'anticipation de la rentrée scolaire et leur expérience d'une durée plus courte de la routine du matin afin de réussir à amener leurs enfants à l'école à l'heure. La crainte de devoir consacrer beaucoup de temps aux devoirs a aussi été soulevée par la mère de Daniel avant son entrée à l'école et par la mère d'Emma après l'entrée à l'école.

En ce qui a trait aux règles de fonctionnement, les parents ont surtout discuté de l'interdiction pour eux de circuler dans l'école. Les mères semblaient essayer de créer des occasions afin de leur permettre de voir ce qui se passait à l'intérieur de l'école. Par exemple, les mères d'Emma et de Thomas se disaient déçues quand leurs enfants oubliaient leur boîte à lunch et qu'elles devaient la laisser au secrétariat au lieu de la déposer elles-mêmes en classe. Par contre, les enseignantes notaient qu'il fallait que les parents apprennent ce qui est attendu d'eux pour signaler l'absence de leur enfant,

communiquer en utilisant l'agenda et envoyer les collations autorisées. La mère d'Emma a ajouté qu'elle a dû « enseigner » toutes ces procédures au père.

Certains parents ont raconté avoir eu du mal à comprendre les procédures de l'école. Les collations apparaissent comme un point de négociation névralgique dans le récit au sujet de Thomas. La mère contestait le pouvoir de l'école de déterminer les collations qu'elle envoyait pour son fils. Pour la mère d'Emma, ce sont les règles ainsi que les procédures concernant les médicaments qui lui ont causé des soucis. Elle avait anticipé cette situation lorsqu'Emma fréquentait le CPE. La mère était déçue et en colère lorsque l'information ne circulait pas à l'école entre les intervenantes. Cette mère a aussi remis en question la procédure au sujet des retards des enfants (voir section 6.3.2).

6.3.6 Les besoins des enseignantes

Lorsque les intervenantes abordent leurs propres émotions, surtout leurs craintes, il semble que l'attention concerne davantage leurs besoins plutôt que le métarécit au sujet des besoins des enfants et du rôle des adultes pour les soutenir. Par exemple, l'éducatrice d'Emma relate avoir vérifié auprès de sa collègue si la mère réagissait de la même façon avec elle. Elle souhaitait s'assurer que les comportements d'inquiétude de la mère soient aussi manifestés avec d'autres éducatrices et non qu'elle manquait de confiance envers elle particulièrement. Une autre illustration concerne le récit de l'enseignante du même enfant qui relate son inquiétude au sujet de la mère qui semblait insatisfaite dans ses échanges avec une autre mère à l'extérieur. Le lendemain, l'enseignante a abordé le sujet avec la mère afin de s'assurer que celle-ci n'était pas offensée qu'elle n'ait pas bien habillé sa fille. Ces exemples semblent illustrer que ces intervenantes sont aussi craintives du jugement des parents. L'enseignante de Thomas témoigne aussi de l'inquiétude lorsque la mère s'est plainte à la direction et lorsqu'elle

constate que la mère semblait encourager les plaintes des autres parents de la classe à l'extérieur. De surcroît, on note dans les récits que les éducatrices de CPE expriment à plusieurs reprises que l'enfant les aime et il semblait important pour elles que le parent reconnaisse ce fait.

Ce contrerécit suggère que les intervenantes manifestent aussi certaines vulnérabilités, ce qui pourrait ouvrir à une relation plus égalitaire avec les parents. En effet, si ces vulnérabilités étaient exprimées plus ouvertement, les professionnelles pourraient se présenter comme des partenaires, au lieu de maintenir une posture d'experte distanciée des parents. Ce résultat appuie l'étude de Cantin (2005) qui a relaté que la peur d'être rejetées par les parents constituait un obstacle à la collaboration pour certaines éducatrices. L'analyse des récits indique aussi que certaines intervenantes semblent plus ouvertes à la collaboration et au point de vue des parents. Par exemple, en ce qui concerne les catégories de Hohl et Normand (2000), les propos des éducatrices de Daniel et d'Emma semblent correspondre à la catégorie accommodante et ouverte. Cependant, les propos de l'éducatrice de Thomas donnent plutôt l'impression d'être dans la catégorie résistante et menacée. Quant à l'éducatrice d'Alice, cette dernière ne semblait pas voir la nécessité de tisser des liens avec les parents à moins d'un problème avec l'enfant. À l'école, les enseignantes d'Alice et d'Emma, qui se rendaient accessibles aux parents en allant à l'extérieur, démontrent des comportements qui se situent dans la catégorie accommodante et ouverte. Finalement, l'enseignante de Daniel, tout comme l'éducatrice d'Alice, ne semblait pas voir l'importance d'une relation en l'absence de problématique. Ces dernières, ne développant pas de relation avec les parents, ne semblent pas correspondre aux catégories de Hohl et Normand (2000). L'enseignante de Thomas, qui avait invité la mère dans sa classe, mais qui lui a ensuite demandé de ne plus se plaindre à la direction, semble avoir manifesté à la fois des comportements d'accommodement et d'ouverture, ainsi que de résistance et menacée. Les résultats concernant les besoins et les émotions des intervenantes

nuancent aussi cette analyse. Ils semblent suggérer que cette catégorisation n'est pas stable. Elle peut varier en fonction des émotions de l'intervenante au regard de chaque parent et aussi en fonction du temps et des expériences qui se présentent. C'est-à-dire qu'une enseignante ou intervenante pourrait se situer dans une catégorie lors de certaines réactions, et dans une autre pour d'autres évènements. Par exemple, l'enseignante de Thomas semble avoir vacillé entre une attitute d'empathie pour les expériences difficiles de la mère et la peur qu'elle se plaigne à la direction et influence « négativement » les autres parents. Les résultats démontrent aussi que la catégorisation de Hohl et Normand (2000) n'est pas exhaustive, n'incluant pas les situations de certaines professionnelles qui n'entrent pas en relation avec les parents et que ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives.

6.3.7 L'expérience personnelle des professionnelles en tant que mères

Deux des intervenantes réfèrent à leur expérience personnelle de mère au sein de leurs récits. L'éducatrice d'Emma a expliqué que la mère a finalement été capable de lui accorder sa confiance au moment où elle lui a exprimé qu'elle aussi était mère et avait vécu des émotions intenses lorsque ses enfants se sont séparés d'elle. L'enseignante de cette enfant a également utilisé sa propre expérience de mère pour démontrer que le parent prenait bien soin de sa fille (en lien avec les collations) et pour démontrer de l'empathie (en lien avec les lunettes). Cette enseignante se positionnait comme « la maman à l'école » et disait qu'elle recevait les demandes des parents « comme une maman ». Elle était la seule intervenante à inclure l'idée de soins (le *care*) comme faisant partie intégrante de l'éducation préscolaire, ce qui apparaît comme un autre contrerécit à la pédagogisation. Ainsi, au lieu de privilégier les actions du parent, qui remplace en quelque sorte l'éducatrice ou l'enseignante à la maison, l'enseignante de

maternelle d'Emma semble exprimer qu'en tant que maman, elle peut remplacer les mères à l'école.

6.3.8 L'institution comme lieu d'appartenance pour les parents

Les récits de la mère d'Alice mettent l'accent sur sa place au sein d'une communauté, autant au CPE qu'à l'école. Malgré le fait que cette mère ne semblait pas impliquée par sa présence physique, elle parlait de liens qu'elle entretenait avec le personnel du CPE et de l'école ainsi qu'avec les autres parents. De surcroît, elle et son conjoint avaient respectivement fréquenté le même CPE et la même école qu'Alice. Cette conception des institutions éducatives comme lieux d'appartenance pour les parents et comme des éléments-clés dans une communauté à travers le temps représente un autre contrerécit qui met l'accent sur une tout autre visée de l'école que la réussite éducative des enfants. Les études de Woodhams (2012) et de Miller (2015) évoquent aussi le désir des parents de ressentir un sentiment de communauté et d'appartenance à l'école. Les parents dans l'étude de Woodhams (2012) considéraient l'école comme une communauté à laquelle ils souhaitaient appartenir, tandis que les parents à faible revenu dans l'étude de Miller (2015) relatent une transition difficile parce que le sentiment d'appartenance qu'ils éprouvaient envers le SGÉ n'était pas ressenti envers l'école.

6.4 Brève synthèse

L'analyse contextuelle des métarécits a permis de prendre conscience des attentes culturelles générales qui constituent les métarécits de la déficience, de la maturité scolaire et de la pédagogisation, ainsi que les contrerécits qui les remettent en question ou ajoutent d'autres perspectives en tentant d'accroître l'éventail d'actions et de

positions possibles, tant chez les mères que chez les intervenantes. Cette analyse a permis de mieux comprendre les processus de transition à l'école et les relations avec les parents en milieux marginalisés. Les contributions de cette recherche au sujet des deux questions de recherche ainsi que les limites et implications seront discutées dans le prochain chapitre.

CONCLUSION

L'objectif de cette thèse était de comprendre les points de vue des parents, des éducatrices en CPE et des enseignantes de maternelle quant à leurs relations lors de la transition vers la maternelle d'enfants issus de milieux marginalisés, et d'identifier comment leurs récits soutiennent ou contredisent les métarécits de la déficience, de la pédagogisation et de la maturité scolaire. Un devis narratif, qui visait une analyse approfondie des récits, a été employé. Résumer les résultats de cette recherche en quelques lignes est une tâche ardue. Cependant, ce chapitre tentera de souligner les contributions originales de l'étude, et discutera des limites de la recherche et des implications qui permettront d'ouvrir sur les recherches ultérieures, ainsi que des recommandations pour les milieux de la pratique et les politiques. Finalement, en cohérence avec l'approche narrative et les récits personnels racontés tout au long de ce document, les implications personnelles pour la chercheuse seront présentées.

7.1 Contributions de la thèse

Cette section aborde consécutivement les deux questions de recherche de la thèse.

7.1.1 Comment les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle relatent-elles leurs expériences au sujet de leurs relations pendant la transition vers la maternelle ?

L'analyse de contenu intracas présentée au chapitre cinq permet de comparer la construction de l'identité de l'enfant et de la famille, la communication entre adultes,

la présentation du milieu « défavorisé, » et la démarche *Passage à l'école* selon les perspectives des trois narratrices autour des mêmes enfants. Cette analyse a révélé plus de contradictions entre les récits des enseignantes de maternelle et des mères qu'entre les éducatrices de CPE et les mères, sans doute parce que les enseignantes ont un contact moins régulier avec les parents que les éducatrices qui cotoient les parents quotidiennement. Pour ce qui est la construction de l'identité des enfants, on note l'importance accordée aux documents d'évaluation (l'outil *Passage à l'école* et les bulletins scolaires), qui orientent le regard et le jugement sur l'enfant. De surcroît, les expériences vécues à travers la démarche *Passage à l'école* impliquent une évaluation de la maturité scolaire de l'enfant pour les éducatrices et les mères et orientent leurs actions afin de préparer l'enfant pour l'école, mais leur accordent aussi une occasion d'échanger, ce qui est apprécié par les mères et semble être source de tensions, dans certains cas, pour les éducatrices. L'analyse a aussi révélé le rôle des CPE dans la préparation des enfants pour l'école, et les définitions diverses de la forme que cette préparation pourrait prendre. Certains parents semblent perdre confiance en eux-mêmes à travers cette transition. En effet, pour la plupart, la communication quotidienne au CPE cède la place à des déceptions lors de l'entrée à l'école où les communications se passent surtout par l'écrit, et majoritairement en cas de problème. Les familles recomposées, monoparentales et avec un seul enfant, ont aussi attiré l'attention des intervenantes et des mères. Ces situations familiales semblent faire partie des récits expliquant des inquiétudes pour le bien-être des enfants, servir de comparaison entre les familles de l'école, et même avoir été utilisées par une des mères qui voulait s'assurer que les intervenantes comprennent sa réalité. La plupart des mères semblent vivre la transition d'un milieu éducatif vers un autre comme la perte d'une relation de proximité avec les éducatrices, la perte de leurs « bébés » et la perte du rôle qu'elles ont joué dans une démarche de soutien à leur enfant au CPE. Cette analyse a aussi révélé que les parents dont les enfants ne fréquentent pas le SGMS après l'école ont plus d'occasions de communiquer avec l'enseignante de maternelle, même si, pour

certaines, se saluer de la main à distance de l'autre coté de la clôture de la cour d'école ne serait pas suffisant.

L'analyse de contenu intercas a permis d'identifier les émotions, les inquiétudes et les anticipations des mères concernant l'école ; les choix effectués par les mères au moment de l'inscription à la maternelle ; l'importance des réseaux virtuels de soutien ainsi que la présence des autres parents dans la cour d'école ; la prise en considération du point de vue de l'enfant sur la transition par les éducatrices et les mères ; et les multiples changements dans la vie des enfants à travers la transition. Cette analyse a aussi soulevé l'influence de la relation de proximité vécue au CPE sur les attentes des mères envers l'école ; les attentes de collaboration envers les familles des deux milieux ; la déception de certains parents face au manque de communication avec l'enseignante ; et l'anticipation des relations à long terme avec les familles dans le cas de la fratrie de la part des enseignantes.

Tandis que plusieurs de ces résultats appuient ou mettent en question certains résultats des recherches antérieures sur les relations avec les parents lors des transitions vers la maternelle, certaines semblent ajouter de nouvelles connaissances à ce domaine d'études. Par exemple, l'anxiété vécue par les parents lors de la rentrée à la maternelle face à la pratique de leur interdire d'entrer dans l'école et leurs inquiétudes liées à la sécurité en contexte extérieur pourrait nous mener à repenser l'organisation de cette transition et du rôle des parents pendant les premiers jours à l'école en début d'année scolaire. Ensuite, la compréhension des éducatrices du vécu et des émotions des parents et des enfants lors de la transition est une contribution de cette étude à notre compréhension du rôle des éducatrices en SGÉ lors de cette transition. Le fait que les mères prennent en considération le point de vue des enfants sur la transition et les anticipations positives des parents face aux occasions dont ils disposent pour s'impliquer et prendre des décisions dans l'éducation de leurs enfants, comme acheter

le matériel scolaire, préparer les dîners, et aider leurs enfants avec leurs devoirs, sont d'autres résultats novateurs de cette thèse. Un autre élément qui porte à réflexion est le fait que toutes les mères comparent les deux contextes, et trois des quatre mères disent préférer ou s'ennuyer du CPE lorsque l'enfant débute l'école, alors que personne n'aborde le fait que leur enfant s'ennuie du CPE, de ses amis, ou de son éducatrice après l'entrée à la maternelle. Finalement, le changement du statut entre un « bébé » et un « grand », lorsque l'enfant commence la maternelle, et les différents critères employés par les mères et les éducatrices, afin de juger si l'enfant est prêt pour la prochaine étape, ressortent de cette analyse.

L'ensemble de ces résultats témoigne, pour la plupart, des transitions vécues positivement par des enfants en milieux marginalisés, et par leurs mères, leurs éducatrices et leurs enseignantes. Par contre, le fait que la transition vers la maternelle ne fut pas le seul changement vécu par les enfants pendant cette période, et que ces multiples changements ne semblent pas avoir de répercussion sur leur rendement scolaire permettrait aussi de repenser les théories et certaines politiques qui visent ces enfants et cette première transition scolaire (Gouvernement du Québec, 2017b ; MELS, 2009 ; MF, 2017c ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Les enfants semblent assez forts et compétents de pouvoir s'adapter à ces multiples changements, des fois simultanément, dans leurs vies. Mais, il faudrait se demander si la réussite ou le développement de l'enfant à la maternelle est vraiment le résultat le plus important à évaluer pendant cette première transition. Le vécu des parents lors de cette transition, plus particulièrement la perte des relations de proximité avec le personnel et un sentiment d'appartenance au CPE, semble tout aussi important à prendre en considération quand nous pensons à améliorer cette première transition scolaire.

7.1.2 Comment les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle appuient-elles ou contestent-elles les métarécits de la déficience, de la pédagogisation et de la maturité scolaire en racontant leurs expériences ?

Cette section aborde la contribution de l'analyse contextuelle présentée au chapitre six à la conceptualisation des trois métarécits : la déficience, la pédagogisation et la maturité scolaire. Cette analyse inscrit les récits dans un cadre plus large, celui des discours sociétaux et éclairent certains enjeux sociaux et ce, au delà de la problématique de la transition à l'école. Cette analyse a identifié que c'est au moment des transitions que les parents se préoccupent des effets d'un quartier étiqueté comme étant « défavorisé » sur le bien-être de leur enfant. Une fois leurs enfants entrés au CPE et à l'école, leurs expériences quotidiennes ne reflétaient plus la perspective déficitaire de leur quartier ou des autres familles. Seule une mère relate un contrerécit à ce sujet, en présentant le CPE et l'école comme des lieux d'appartenance et de continuité intergénérationnelle. Le contrerécit qu'elle exprime met l'accent sur le potentiel de ces milieux et pourrait aider à recentrer le discours politique et médiatique pour présenter une vision plus positive de ces quartiers.

Pour le métarécit de la pédagogisation, la recherche doctorale a révélé que malgré le fait que plusieurs attentes culturelles générales du métarécit fassent partie des récits des participantes, plusieurs pistes prometteuses pointant vers des relations bidirectionnelles et que le partage de pouvoir semble émerger des récits des mères, des éducatrices et des enseignantes. Premièrement, cette analyse a identifié que lorsque les parents participent à des activités de bénévolat au CPE ou à l'école, l'activité ne sert pas uniquement à répondre à un besoin de l'institution. En fait, les parents et les intervenantes rapportent que ces activités aident à tisser des liens entre les parents et les intervenantes, permettent à chacune de mieux comprendre l'autre, et permettent aux mères d'observer leurs enfants en action avec leurs pairs. Ce résultat semble aussi recentrer l'attention du métarécit sur l'exploitation des familles, vers une

compréhension des familles comme des agents possédant un certain pouvoir d'agir, même dans des conditions contraignantes comme le fait de n'être pas autorisé à entrer dans l'école. Ensuite, cette analyse contextuelle semble brouiller la frontière institutionnelle habituelle entre parent et intervenante, en particulier lorsque les intervenantes font référence à leur expérience de mère et pour le cas d'une mère travaillant comme éducatrice remplaçante au CPE de ses enfants. Dans le même ordre d'idées, lorsque les intervenantes exposent leurs vulnérabilités, on sort de la posture d'intervenant expert et on s'approche d'une relation plus égalitaire. De façon similaire, la participation des parents en CPE à des rencontres de soutien ou à l'élaboration de stratégies pour soutenir leurs enfants les positionne comme experts de leurs enfants. Également en CPE, lorsqu'une éducatrice aménage son local en dojo de karaté, elle a reconnu les fonds de connaissance (*funds of knowledge*) amené par l'enfant au CPE, égalisant ainsi la relation entre l'institution et la famille (Moll, Amanti, Neff et Gonzalez, 1992). Plusieurs des pratiques de collaboration et de communication avec les parents en CPE pourraient d'ailleurs inspirer les écoles primaires et les enseignantes de maternelle afin d'adapter leurs pratiques. Par exemple, l'enseignante qui sortait à l'extérieur de l'école avec les enfants tous les jours afin de permettre des échanges quotidiens avec les parents pourraient être repris par d'autres intervenantes, ou les écoles pourraient même implanter des systèmes de code de sécurité comme les CPE afin de permettre aux parents d'entrer à l'intérieur du bâtiment.

Cette étude a identifié plusieurs éléments qui ajoutent à notre compréhension de l'impact du métarécit de la maturité scolaire sur les récits des parents et des intervenantes. Premièrement, il est étonnant de constater que le discours sur l'enfant « prêt ou non » semble disparaître dès son entrée à l'école. Les éducatrices et les mères mentionnaient que les enfants étaient « prêts pour l'école », mais dès le début de la maternelle, les enfants sont répartis en deux grandes catégories, ceux qui s'adaptent bien et ceux qui présentent des difficultés. Plus tard dans l'année, lorsque les

enseignantes complètent le bulletin scolaire, elles commencent à évaluer si les enfants sont « prêts » pour la première année. Deuxièmement, la recherche doctorale a permis de constater que les parents, même en milieux marginalisés, participent à la préparation des enfants, ainsi qu'à soutenir leur éducation, même pour ceux rarement présents au CPE et à l'école, confirmant que les parents en milieux marginalisés sont très dévoués à la réussite éducative de leurs enfants. Finalement, il ne semble pas que l'outil *Passage à l'école* soutienne la transition des enfants et des parents. Cet outil semble plutôt aider l'éducatrice et le parent à identifier les défis des enfants afin de mieux les « préparer » et que les enseignantes l'utilisent afin de repérer les enfants avec des « problématiques » pour constituer les groupes-classes « équilibrées ». Ainsi, au lieu d'être un outil qui soutient la transition, l'outil est utilisé comme une évaluation de la maturité scolaire des enfants. On pourrait imaginer que cette conclusion ne se limite pas à cet outil en particulier. Il apparaît donc crucial de réfléchir à l'emploi des outils de transition et à d'autres moyens qui pourraient viser la collaboration de relations partagées, tant avec les enfants qu'avec les parents, afin de mieux mettre en lumière les forces des enfants et des familles, afin d'opérationnaliser le contrerécit de la transition vers l'école au lieu de mettre l'accent sur l'homogénéisation des enfants.

7.2 Limites de la thèse

L'objectif de cette thèse était de comprendre en profondeur le vécu des parents, des éducatrices en CPE et des enseignantes de maternelle 5 ans concernant leurs relations lors de la transition des enfants en milieux marginalisés, en analysant des récits recueillis en situation d'entretien de recherche et des documents de communication CPE-maison et école-maison. Afin de pouvoir analyser chaque cas en profondeur, seuls quatre des six cas recueillis sont présentés dans la présente thèse. Tout choix d'inclusion implique nécessairement des exclusions, et les limites identifiées

concernent majoritairement une réflexion sur l'exclusion : des récits assemblés des enfants non présentés ainsi que les récits d'autres personnes susceptibles de contribuer à notre compréhension des expériences. Premièrement, le point de vue des pères ne figure pas dans les récits assemblés, parce que nous avons décidé de solliciter un seul parent pour chacun des enfants, et que les pères ne se sont malheureusement pas proposés pour participer à l'étude. Ensuite, le devis de recherche ne permettait pas de capter les perspectives des enfants directement, ce qui constitue une autre limite importante. Les éducatrices des services de garde en milieu scolaire ont également été exclues de l'étude, ce qui constitue une omission signifiante pour comprendre les relations avec les parents lors de la transition, parce que plusieurs parents communiquent avec ces dernières régulièrement. Finalement, cette étude était centrée sur des CPE dans des quartiers de Montréal qui participaient à la démarche *Passage à l'école.* Les intervenants étaient déjà familiers avec la démarche passage à l'école, ce qui a pu avoir une influence sur la façon de présenter leurs récits. De surcroît, les cas des enfants qui fréquentent des CPE qui ne participent pas à des démarches de concertation pour soutenir la transition des enfants, qui fréquentent des garderies privées, des services de garde en milieu familial, et qui ne fréquentent aucun service de garde auraient révéler un portrait plus diversifié de ce que vivent les familles québécoises en contexte de marginalisation lors de la rentrée scolaire de leur premier enfant. Cette limite est encore plus importante parce que l'accès à des CPE semble être plus difficile pour les familles marginalisées (Binet, 2002; CSE, 2012; Vandenbroeck et Lazzari, 2014). Dans ce même ordre d'idées, l'inclusion des acteurs autour des enfants vivant dans d'autres régions du Québec aurait aussi permis une vision plus élargie du contexte des transitions.

Une autre limite de l'étude concerne le fait que les récits racontés et coconstruits en situation d'entretien de recherche impliquent une certaine désirabilité sociale (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010 ; Guillemette et Boisvert, 2003). Il

est possible que cette limite explique le nombre limité de contrerécits des récits d'expérience, surtout des contrerécits qui remettent plus explicitement les métarécits en question. Aussi, des recherches qui incluent de l'observation des interactions entre les parents et les intervenantes en CPE et à l'école pourraient révéler d'autres résultats qui pourraient compléter le portrait amorcé par cette thèse.

7.3 Les retombées souhaitées de la thèse

En dépit de ces limites, cette étude fait ressortir des recommandations pour les milieux de la recherche, pour les milieux d'éducation des jeunes enfants et sur le plan des politiques en SGÉ et à l'éducation préscolaire, ainsi que les retombées pour la chercheuse d'avoir entrepris cette démarche de recherche.

7.3.1 Les recommandations pour la recherche

Afin d'approfondir les connaissances sur les relations avec les familles en milieux marginalisés lors de la transition des CPE vers la maternelle, des études visant à recueillir les expériences des pères, des éducatrices en SGMS et des enfants eux-mêmes seraient à envisager. De surcroît, comme les documents officiels visent les enfants issus des milieux « défavorisés » et les enfants « à besoins particuliers » (MELS, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2017a), à la lumière des résultats concernant les expériences d'Emma et de Thomas qui ont été identifiés comme ayant des difficultés alors qu'ils étaient en CPE, une étude semblable avec des enfants qui sont identifiés comme ayant des « besoins particuliers » pourrait enrichir notre compréhension des transitions. Finalement, comme une étude récente à Montréal a révélé que la fréquentation d'un CPE avant l'entrée à l'école pourrait être un facteur de protection pour les enfants des

milieux marginalisés en maternelle (Guay, Laurin, Bigras, Toussaint et Fournier, 2015), il serait approprié de faire une étude semblable à cette recherche doctorale, mais avec des enfants qui fréquentent d'autres types de SGÉ et qui n'en fréquentent aucun. Il serait aussi intéressant de documenter l'expérience de transition des enfants en milieux marginalisés qui entrent en CPE et qui entrent en maternelle quatre ans, ainsi que de documenter les expériences vécues lors d'autres transitions pendant la période de la petite enfance, comme la transition du préscolaire au primaire, les transitions d'un groupe à un autre au CPE, et les transitions quotidiennes entre la classe de maternelle et le SGMS. Une compréhension approfondie de ces différentes transitions vécues lors de la petite enfance au Québec, des points de vue multiples, permettra de compléter le portrait amorcé par cette thèse. Étant donné la spécificité de plusieurs éléments des systèmes d'éducation à la petite enfance et au préscolaire de Montréal et du Québec, des études avec des méthodologies similaires pourraient aussi être menées dans d'autres contextes.

7.3.2 Les recommandations pour la pratique

Deux recommandations majeures pour le milieu de la pratique ressortent de cette étude. Premièrement, l'emploi de pratiques de transition qui mettent en lumière les forces des enfants au lieu de leurs déficiences pourrait contribuer à faciliter la transition et à établir des relations entre l'enseignante et les parents et entre l'enseignante et les enfants. Deuxièmement, l'établissement de relations bidirectionnelles et de partage du pouvoir entre le personnel et les parents à l'école, en s'inspirant des relations tirées des récits de cette thèse en CPE et de l'enseignante ayant pris l'initiative de sortir chaque jour dans la cour d'école pour échanger avec les parents, permettrait d'améliorer l'expérience de transition des parents en milieux marginalisés en répondrant à leurs attentes et à leurs besoins, ainsi qu'aux besoins des enseignantes.

7.3.3 Les recommandations pour les politiques

Parmi les recommandations de la commission sur l'éducation à la petite enfance, assurer une meilleure continuité entre les services offerts par le milieu de la santé, le milieu de l'éducation à la petite enfance et le milieu scolaire, par l'établissement de passerelles formelles, semble un objectif louable (Institut du Nouveau Monde, 2017). Par contre, la suggestion de développer d'un outil standardisé et de rendre obligatoire son utilisation se doit d'être réfléchie avec prudence afin d'éviter que cet outil ne soit compris et utilisé comme une évaluation de la maturité scolaire des enfants. Dans le même ordre d'idées, le MF a récemment indiqué un investissement économique afin de faciliter la transition des SGÉ vers l'école (MF, 2017c). Cet investissement porterait, selon le MF, sur « des projets comme la préparation d'un document d'information sur l'enfant à l'intention de l'école ; l'organisation de sorties pour que les enfants puissent se familiariser avec leur future école ; la mise en place de nouvelles activités pour susciter leur intérêt pour les mots, les phrases et les livres ; ainsi que la préparation de documents destinés aux parents concernant la transition vers l'école ». Cet initiative semble complètement évacuer l'importance pour l'école de se préparer à acceuillir les enfants et leurs familles en allant ainsi à l'encontre du concept de soutien à la transition vers l'école tel que proposé par Copple (1997) et Dockett et Perry (2009). À ce moment charnière dans l'histoire des services éducatifs destinés à la petite enfance, nous disposons de moyens pour soutenir des pratiques qui faciliteront la transition de tous les enfants et de toutes les familles du Québec tels que les visites, le partage d'information sur les forces et les intérêts des enfants, et les rencontres parents-enseignantes au début de l'année scolaire, entre autres. Nous pouvons aussi nous engager sur un parcours périlleux pouvant mener vers une standardisation des pratiques et des relations inégales entre le milieu scolaire et le milieu de la petite enfance (Moss, 2013). Les résultats de cette étude doctorale suggèrent plutôt que l'on doit réfléchir à la pertience d'un outil de transition, et surtout que à la pertinence de son usage

standardisé. Il semble plutôt essentiel de s'assurer de soutenir des occasions d'échanges entre les éducatrices des SGÉ et des SGMS et les enseignantes de maternelle, de même que d'accroître les occasions pour les parents d'échanger avec les enseignantes. En terminant, afin d'améliorer les relations avec les parents en milieux marginalisés lors de la transition vers la maternelle, il serait également indispensable de s'assurer que les écoles soient accessibles à tous les parents en leur permettant d'y entrer avec leurs enfants, du moins jusqu'à leurs casiers lorsqu'ils sont à l'éducation préscolaire, comme c'est le cas en CPE. Il en va de la confiance de ces derniers envers ces institutions éducatives qui constituent leur premier contact avec l'école primaire.

7.3.4 Les implications pour la chercheuse

Je pensais au départ que j'entreprenais cette étude afin de « donner voix » aux parents identifiés et construits comme étant marginalisés, ainsi qu'aux intervenantes qui travaillaient auprès de leurs enfants. Je me suis rendu compte, lors de l'étape des analyses, que cette recherche est véritablement une coconstruction de savoirs, et que mes interprétations des récits racontés par les narratrices et les documents contribuent à rendre les récits compréhensibles et à les mettre en rapport avec un contexte de recherches et de politiques plus vaste. J'ai maintenant des données empiriques pour justifier une vision des relations avec des parents que je crois plus équitable et plus juste, mais je crains qu'une recherche avec 12 participantes, autour de 4 enfants dans une seule ville, malgré la profondeur des analyses et la transparence des données, ne soit pas assez pour faire changer le regard des métarécits de la déficience, de la maturité scolaire et de la pédagogisation des parents. Je termine la thèse (mais pas mon engagement dans le sujet) avec une vision nuancée des expériences de mes participantes de recherche, et un désir d'insister sur le respect de leurs idées, même si ces idées vont à l'encontre des miennes. Par exemple, les parents attendent avec

impatience l'achat des effets scolaires. Pour ma part, je trouve que l'école publique devrait fournir le matériel gratuitement aux enfants. Mes analyses ont révélé que les parents apprécient de pouvoir de participer à l'éducation de leurs enfants et de prendre des décisions. Ma lutte serait pour l'inclusion des parents, même ceux qui sont identifiés comme étant marginalisés, même ceux dont leurs enfants fréquentent « seulement » la maternelle, à la prise de décision sur les politiques de l'école (ainsi que de lutter pour que les écoles aient les moyens d'offrir de véritables choix aux parents). Je termine cette étude aussi avec une meilleure compréhension des raisons qui mènent des chercheurs à entreprendre des recherches populationnelles, et j'espère plus d'ouverture de ma part à discuter et à coconstruire avec eux des méthodologies qui permettraient d'atteindre leurs objectifs nobles d'améliorer les conditions de vie et les contextes éducatifs de la petite enfance au Québec, sans les effets néfastes comme le renforcement des métarécits qui stigmatisent des quartiers, des familles et des enfants. En relisant mon journal de bord, mise à part ma préoccupation pour la rétention des participantes, ce qui ressort pour moi, ce sont les relations que j'ai développées, surtout avec les mères que j'ai connues pendant les douze mois de nos rencontres. À la fin de l'étude, j'ai écrit dans le journal de bord que je vais m'ennuyer d'elles, qu'elles sont devenues mes amies. Certaines d'entre elles m'ont demandé comment ça s'est passé quand mes enfants sont rentrés à la maternelle, d'autres ont offert de me fournir d'autres données, comme un entretien avec leur enfant ou le partage de leur propre journal de bord. J'ai dû refuser parce que ces ajouts ne faisaient pas partie de ma certification éthique, mais ces expériences témoignent que pour certaines mères, la participation à ce projet de recherche, et l'occasion de partager leurs récits avec moi étaient appréciées et répondaient aussi à un besoin ou un intérêt de leur part. Ceci me pousse à poursuivre vers de futures recherches plus collaboratives, et m'ouvre aussi à un intérêt renouvelé pour les relations qui se développent à travers la recherche.

ANNEXE A

GUIDE DES ENTRETIENS

Entretien 1 : parent	**Entretien 1 : éducatrice**
1. Racontez-moi une bonne expérience vécue avec le service de garde cette année. 2. Racontez-moi une expérience difficile vécue avec le service de garde. 3. Racontez-moi comment vous avez choisi l'école de votre enfant. 4. Racontez-moi ce qui s'est passé quand vous êtes allé aux portes ouvertes de l'école ou quand vous avez inscrit votre enfant à l'école. 5. Racontez-moi une expérience où vous avez senti que vous travailliez en collaboration avec le service de garde ou l'éducatrice pour préparer votre enfant pour l'école. 6. Racontez-moi comment ça va se passer, selon vous, quand votre enfant commencera l'école. 7. Auriez-vous une autre expérience à me raconter en lien avec la transition vers la maternelle de votre enfant ? 8. Auriez-vous une autre expérience à me raconter en lien avec vos relations avec le personnel du service de garde ou avec le personnel de l'école ?	1. Racontez-moi une bonne expérience vécue avec ce parent. 2. Racontez-moi une expérience difficile vécue avec ce parent. 3. Racontez-moi une expérience où vous avez senti que vous travailliez en collaboration avec le parent pour préparer l'enfant pour l'école. 4. Racontez-moi comment ça va se passer, selon vous, quand cet enfant et sa famille commenceront l'école. 5. Auriez-vous une autre expérience à me raconter en lien avec la transition à l'école de cet enfant ou la transition à l'école de sa famille ? 6. Auriez-vous une autre expérience à me raconter en lien avec vos relations avec cette famille ?

Entretien 2 : parent	**Entretien 2 : éducatrice**
1. Depuis que l'on s'est vu, avez-vous vécu une expérience particulièrement positive avec le service de garde ? Si oui, pourriez-vous me la raconter ?	1. Depuis que l'on s'est vu, avez-vous vécu une expérience particulièrement positive avec cette famille ? Si oui, pourriez-vous me la raconter ?
2. Depuis que l'on s'est vu, avez-vous vécu une expérience particulièrement négative avec le service de garde ? Si oui, pourriez-vous me la raconter ?	2. Depuis que l'on s'est vu, avez-vous vécu une expérience particulièrement négative avec cette famille ? Si oui, pourriez-vous me la raconter ?
3. Quand vous pensez au parcours de votre enfant au CPE, qu'est-ce qui ressort pour vous ? De quoi allez-vous vous souvenir dans l'avenir ?	3. Quand vous pensez au parcours de cet enfant au CPE, qu'est-ce qui ressort pour vous ? De quoi allez-vous vous souvenir dans l'avenir ? Dans quelques années, de quoi allez-vous vous souvenir en pensant à cet enfant ?
4. Quand vous pensez à votre parcours comme parent d'un enfant au CPE, qu'est-ce qui ressort pour vous ? De quoi allez-vous vous souvenir dans l'avenir ?	4. Quand vous pensez au parcours de ce parent au CPE, qu'est-ce qui ressort pour vous ? De quoi allez-vous vous souvenir dans l'avenir ? Dans quelques années, de quoi allez-vous vous souvenir en pensant à ce parent ?
5. Quand votre enfant ne fréquentera plus le CPE, de quoi allez-vous vous ennuyer ?	5. Pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé quand vous avez rempli le document *Passage à l'école* pour cet enfant ?
6. et qu'est-ce qui ne vous manquera pas du tout ?	6. Pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé quand vous avez partagé le document *Passage à l'école* avec la famille ?
7. Racontez-moi une expérience où vous avez senti que vous travailliez en collaboration avec le service de garde ou l'éducatrice pour préparer votre enfant pour l'école.	7. Le CPE a-t-il organisé d'autres activités de transition vers la maternelle ? Si oui, pourriez-vous décrire l'activité et la participation de l'enfant et de sa famille ?
8. Racontez-moi ce qui s'est passé quand vous avez rempli ou reçu le document *Passage à l'école ?*	8. Racontez-moi une autre expérience où vous avez senti que vous travailliez en collaboration avec le parent pour préparer l'enfant pour l'école.
9. Avez-vous participé à des activités de transition organisées par le CPE ? Si oui, pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé ?	9. Racontez-moi ce à quoi vous vous attendez quand ce parent va devenir le parent d'un élève.
10. Avez-vous participé à des activités de transition organisées par l'école ? Si oui, pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé ?	10. Auriez-vous une autre expérience à me raconter en lien avec la transition à l'école de cet enfant ou la transition à l'école de sa famille ?
11. Racontez-moi ce à quoi vous vous attendez quand votre enfant commencera l'école ?	11. Auriez-vous une autre expérience à me raconter en lien avec vos relations avec cette famille ?
12. Racontez-moi ce à quoi vous vous attendez quand vous allez devenir le parent d'un élève à la maternelle.	12. Si vous aviez à donner des conseils à l'enseignante de maternelle pour l'aider à établir des relations positives avec cette famille, que lui proposeriez-vous ?
13. Auriez-vous une autre expérience à me raconter en lien avec la transition vers la maternelle de votre enfant ?	
14. Auriez-vous une autre expérience à me raconter en lien avec vos relations avec le personnel du service de garde ?	
15. Auriez-vous une autre expérience à me raconter en lien avec vos relations avec le personnel de l'école ?	

Entretien 3 : parent

1. Pouvez-vous me racontez-moi comment s'est passée l'entrée à l'école de ____?
2. Racontez-moi comment s'est passée votre transition en tant que parent d'un enfant à la maternelle.
3. Racontez-moi quelque chose qui ne s'est pas produit comme vous l'auriez pensé, quelque chose qui vous a surpris, ou quelque chose à quoi vous ne vous attendiez pas.
4. Pourriez-vous me décrire une expérience de communication entre vous et l'enseignante ?
5. Décrivez-moi une bonne expérience que vous avez eue avec quelqu'un à l'école.
6. Décrivez-moi une expérience difficile que vous avez eue avec quelqu'un à l'école.
7. Racontez-moi ce dont vous allez vous souvenir de la rentrée à l'école de votre enfant.
8. Avez-vous partagé le document *Passage à l'école* avec l'enseignante ? Si oui, racontez-moi ce qui s'est passé. Sinon, racontez-moi ce qui s'est passé pour que vous ayez pris cette décision.
9. Racontez-moi ce que vous attendez de votre relation avec l'enseignante cette année.
10. Racontez-moi ce que vous attendez de votre relation avec l'école pendant que votre enfant est au primaire.
11. Est-ce que votre enfant fréquente le service de garde de l'école ? Si oui, décrivez-moi une expérience que vous avez eue avec un membre du personnel du service de garde.
12. Quand vous comparez vos expériences en CPE avec vos expériences à l'école, qu'est-ce qui ressort pour vous ?
13. Auriez-vous une autre anecdote à me raconter en lien avec la transition vers la maternelle de votre enfant ?
14. Auriez-vous une autre anecdote à me raconter en lien avec vos relations avec le personnel de l'école ?

Entretien 1 : enseignante

1. Pourriez-vous me raconter comment cet enfant a vécu la transition à la maternelle ?
2. Racontez-moi comment les parents de _____ ont vécu la transition à la maternelle.
3. Et vous, comment avez-vous vécu la transition de cet enfant et sa famille ?
4. Pourriez-vous décrire une expérience de communication entre vous et le parent ?
5. Décrivez-moi une bonne expérience vécue avec cette famille.
6. Décrivez-moi une expérience difficile vécue avec cette famille.
7. Le parent a-t-il partagé le document *Passage à l'école* avec vous ?
   Si oui, racontez-moi ce qui s'est passé lors de cet échange.
   Racontez-moi ce que vous avez fait avec ce document à ce jour.
   Si non, racontez-moi comment vous avez réagi quand vous avez pris connaissance que le document n'a pas été reçu.
8. Est-ce que cet enfant et sa famille ont participé à des activités de transition à l'école (portes ouvertes, visites, autres) ?
   Si oui, que rappelez-vous de leur participation lors de ces évènements ?
9. Racontez-moi ce que vous attendez de votre relation avec cette famille pendant l'année.
10. Racontez-moi ce que vous attendez de cet enfant ou de cette famille pendant son parcours au primaire.
11. Auriez-vous d'autres anecdotes à me raconter en lien avec:
    a. La démarche *Passage à l'école* ?
    b. La transition de l'enfant ?
    c. La transition de la famille ?
    d. Vos relations avec cette famille ?

Entretien 4 : parent	**Entretien 2 : enseignante**
1. Depuis que l'on s'est vu, avez-vous vécu une expérience particulièrement positive avec l'école ? Si oui, pourriez-vous me la raconter ?	1. Depuis que l'on s'est vu, avez-vous vécu une expérience particulièrement positive avec ce parent ? Si oui, pourriez-vous me la raconter ?
2. Depuis que l'on s'est vu, avez-vous vécu une expérience particulièrement négative avec l'école ? Si oui, pourriez-vous me la raconter ?	2. Depuis que l'on s'est vu, avez-vous vécu une expérience particulièrement négative avec ce parent ? Si oui, pourriez-vous me la raconter ?
3. Quand vous pensez à la transition de votre enfant à la maternelle, qu'est-ce qui ressort pour vous ? De quoi allez-vous vous souvenir dans l'avenir ?	3. Depuis que l'on s'est vu, avez-vous consulté le document Passage à l'école de cet enfant ? Si oui, pourriez-vous me décrire ce qui s'est passé ?
4. Quand vous pensez à votre parcours comme parent d'un enfant à la maternelle, qu'est-ce qui ressort pour vous ? De quoi allez-vous vous souvenir dans l'avenir ?	4. Quand vous pensez à la transition de cet enfant à la maternelle, qu'est-ce qui ressort pour vous ? Qu'est-ce que vous allez retenir ?
5. Racontez-moi quelque chose qui vous a surpris ou à laquelle vous ne vous attendiez pas quand votre enfant a commencé à fréquenter la maternelle.	5. Et par rapport aux parents, allez-vous retenir quelque chose de particulier par rapport aux parents, en lien avec la transition de cet enfant ?
6. Pourriez-vous me décrire une expérience de communication entre vous et l'enseignante ?	6. Pourriez-vous me décrire une expérience de communication entre vous et le parent ?
7. Pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé quand vous avez reçu la première communication, le bulletin préliminaire en octobre ?	7. Pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé quand vous avez rempli la première communication, le bulletin préliminaire en octobre ?
8. Pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé quand vous avez reçu le premier bulletin en décembre ou fin novembre ?	8. Pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé quand vous avez partagé la première communication avec le parent ?
9. Y a-t-il un agenda de communication parent-enseignante ? Si oui, pourriez-vous me décrire une situation où vous avez communiqué avec l'enseignante à travers cet outil ?	9. Pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé quand vous avez rempli le premier bulletin de l'enfant ?
10. Est-ce que votre enfant fréquente le service de garde de l'école ? Si oui, décrivez-moi une expérience que vous avez eue avec un membre du personnel du service de garde.	10. Pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé quand vous avez partagé le premier bulletin avec le parent ?
11. Quand vous comparez vos expériences en CPE avec vos expériences à l'école, qu'est-ce qui en ressort pour vous ?	11. Y a-t-il un agenda de communication parent-enseignante ? Si oui, pourriez-vous me décrire une situation où vous avez communiqué avec le parent à travers cet outil.
12. Quand vous imaginez le parcours de votre enfant au primaire, qu'est-ce qui ressort pour vous ?	12. Est-ce que cet enfant fréquente le service de garde de l'école ? Si oui, décrivez-moi une expérience de communication entre vous et un membre du personnel du service de garde, par rapport à cet enfant.
13. Auriez-vous une autre anecdote à me raconter en lien avec la transition vers la maternelle de votre enfant ?	13. Quand vous imaginez le parcours de cet enfant au primaire, qu'est-ce qui ressort pour vous ?

14. Auriez-vous une autre anecdote à me raconter en lien avec vos relations avec le personnel de l'école ?	14. Quand vous imaginez le parcours de ce parent pendant que son enfant est au primaire, qu'est-ce qui ressort pour vous ? 15. Auriez-vous une autre anecdote à me raconter en lien avec la transition vers la maternelle de cet enfant ? 16. Auriez-vous une autre anecdote à me raconter en lien avec vos relations avec ce parent ?

APPENDICE A

MAQUETTE DE L'ENTRETIEN

UQÀM

Université du Québec à Montréal
Doctorat en éducation
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal, QC H3C 3P8
Téléphone 514 987-7729
www.uqam.ca

L'objectif de la recherche :

Recueillir des récits (des histoires, des anecdotes) des relations famille-intervenant lors de la démarche *Passage à l'école,* afin de comprendre comment ces relations évoluent pendant la transition du CPE à la maternelle, et d'identifier des facteurs qui favorisent ou nuisent à l'établissement de relations positives entre les familles et les intervenantes.

Échéancier de la collecte des données :

Mars 2014	Entretien avec parents Entretien avec éducatrices
Juin 2014	Entretien avec parents Entretien avec éducatrices Recueil de l'outil *Passage à l'école* Recueil de l'agenda de communication famille-éducatrice
Sept. 2014	Entretiens avec enseignantes
Déc. 2014	Entretiens avec enseignantes Recueil des bulletins et communications enseignante-parent

L'entretien narratif :

Un entretien narratif est une rencontre individuelle ouverte, où la chercheuse demande au participant de raconter ses expériences particulières. Dans le cadre de ce projet, les

entretiens porteront sur la relation entre l'éducatrice et le parent participant, dans le cadre de la transition de l'enfant vers la maternelle et la démarche *Passage à l'école*.

Les entretiens seront enregistrés et transcrits par la suite. Les participants recevront une copie des transcriptions de leurs entretiens et auront l'occasion de les approuver avant qu'ils ne soient analysés. Après que tous les entretiens aient été réalisés (incluant ceux avec les enseignantes), ils seront assemblés dans un récit de points de vue multiples afin d'éclairer les convergences et les divergences de points de vue.

Lieu des entretiens :

Les entretiens pourraient avoir lieu à l'endroit qui convient le mieux à chaque participant – à l'UQAM, au Centre récréatif, culturel et sportif (CRCS) St-Zotique (75, Square Sir-Georges-Étienne-Cartier, à Saint-Henri), au CPE ou à l'école si une salle privée est disponible, ou au domicile du participant.

La durée prévue :

Environ une heure par entretien.

Les thèmes qui seront abordés :

- Les échanges, la communication et la collaboration famille-service de garde et famille-école ;
- Le choix d'une école ;
- L'inscription à l'école ;
- Les attentes face à la transition vers la maternelle, le parcours scolaire de l'enfant, la relation famille-école ;
- La démarche *Passage à l'école* ;
- Les pratiques de transition.

Des exemples de questions qui pourront être posées :

- Racontez-moi une bonne expérience que vous avez eue avec le service de garde/la famille/l'école cette année.
- Racontez-moi une expérience difficile que vous avez eue avec le service de garde/la famille/l'école.
- Racontez-moi une expérience où vous avez senti que vous travailliez en collaboration avec le parent pour préparer l'enfant pour l'école.

- Racontez-moi ce à quoi vous vous attendez quand votre enfant commencera l'école.

- Quand vous pensez à la transition à l'école de votre enfant, y a-t-il une expérience dont vous allez toujours vous souvenir ?

Mesures prises pour maintenir l'anonymat des participants :

Seules la responsable de la recherche et sa directrice auront accès aux informations concernant les données recueillies. Des pseudonymes seront utilisés pour faire référence aux participants, au CPE et à l'école. Aucune information ne sera incluse dans des publications et des présentations qui pourront servir à identifier le CPE, l'école ou les participants par le public.

Reconnaissance de l'implication des participants :

Afin de reconnaître l'investissement du temps à ce projet, chaque participant recevra 20 $ par entretien, pour un total de 80 $ pour les parents et 40 $ pour les éducatrices. Ces montants seront remis à la fin de chaque entretien.

APPENDICE B

TABLEAU DE COHÉRENCE

Titre	Récits, métarécits et contrerécits des relations parent-intervenant pendant les transitions vers la maternelle en milieux marginalisés		
Éléments de la problématique	• La transition vers la maternelle • Les enfants provenant des milieux « défavorisés » sont visés par des politiques et par des recherches sur la maturité scolaire des enfants • Les relations avec les parents en milieux marginalisés • Le peu de recherches qui présentent les points de vue des parents marginalisés suggère que ces derniers vivent des relations de pouvoir inéquitables et se sentent dévalorisés • Les pratiques de transition sont mises en place pour soutenir les transitions, comme la démarche *Passage à l'école* • Aucune recherche sur les points de vue multiples sur la transition en milieux marginalisés		
Questions de recherche	1. Comment les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle racontent-elles leurs expériences au sujet de leurs relations pendant la transition vers la maternelle ? 2. Comment se positionnent les parents, les éducatrices en CPE et les enseignantes de maternelle au sujet des métarécits de la déficience, la maturité scolaire et la pédagogisation ?		
La perspective théorique	• Le mouvement reconceptualiste en éducation à la petite enfance : vise à comprendre et transformer les inégalités sociales et les injustices dans le cadre de l'éducation à la petite enfance. • La théorie postcoloniale : un processus pour décoloniser les connaissances subjuguées, et une pratique de résistance qui permet aux connaissances non admises d'être entendues et valorisées. • Le paradigme narratif : conception postmoderne des récits qui est concernée par les relations de pouvoir et les relations entre les récits individuels d'expériences et les récits sociétaux.		
Concepts	La marginalisation	Les relations des parents avec les éducatrices et les enseignantes	La transition vers la maternelle

<table>
<tr><td>Objectif général de recherche</td><td colspan="3">Comprendre les points de vue des parents, des éducatrices en CPE et des enseignantes de maternelle quant à leurs relations lors de la transition vers la maternelle d'enfants issus de milieux marginalisés.
Identifier comment leurs récits soutiennent ou contredisent les métarécits de la déficience, de la pédagogisation et de la maturité scolaire.</td></tr>
<tr><td>Objectifs spécifiques de recherche</td><td>Assembler un récit de points de vue multiples sur la transition vers la maternelle de deux garçons et de deux filles issues de milieux marginalisés et impliqués dans la démarche Passage à l'école.</td><td>Interpréter ces récits individuellement pour éclairer ce qu'ils disent au sujet des transitions des enfants et des relations entre les éducatrices, les enseignantes et les parents.</td><td>Repérer les métarécits, les attentes culturelles générales et les contrerécits concernant la déficience, la pédagogisation et la maturité scolaire au sein des récits assemblés.</td></tr>
<tr><td>Éléments de la méthodologie</td><td colspan="3">• Design :
o Étude multicas narrative longitudinale, de mars, avant l'entrée scolaire, à décembre, en maternelle.
• Participants :
o 4 mères, 4 éducatrices en CPE et 4 enseignantes de maternelle 5 ans autour de 2 filles et 2 garçons.
o Des familles marginalisées, impliquées dans la démarche Passage à l'école avec leur premier enfant.
• Données:
o entretiens
▪ 4 entretiens individuels narratifs avec chaque mère à des moments-clés de la transition ;
▪ 2 entretiens individuels narratifs avec chaque intervenante aux mêmes moments-clés de la transition.
o documents
▪ les outils Passage à l'école ;
▪ les premiers bulletins scolaires des enfants ;
▪ les agendas de communication parent-intervenante CPE et école.
• Analyse :
o De contenu
▪ Intracas
▪ Intercas
o Contextuelle</td></tr>
<tr><td>Retombées</td><td colspan="2">L'identification des pratiques ou des facteurs qui peuvent favoriser les relations avec les parents à l'intérieur des processus de transition.</td><td>L'identification des pratiques ou des facteurs qui peuvent nuire aux relations avec les parents à l'intérieur des processus de transition.</td></tr>
</table>

APPENDICE C

LETTRES D'INFORMATION ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Informations à l'intention des CPE

Madame, Monsieur,

Joanne Lehrer, étudiante au doctorat en éducation sous la direction de Nathalie Bigras, professeure en éducation à la petite enfance à l'Université du Québec à Montréal, mène une étude afin de mieux comprendre les facteurs qui soutiennent les relations s'établissant entre les familles et les éducatrices lors de la transition des enfants du service de garde vers la maternelle 5 ans. Ce projet n'implique pas directement les enfants.

Pour ce faire, nous sollicitons la participation de votre CPE afin que les éducatrices des enfants de 4 et 5 ans participent à deux (2) entretiens narratifs avec la responsable de la recherche. Les éducatrices qui accepteront de participer devront aussi distribuer une lettre d'information et un formulaire de consentement aux parents de leur groupe, afin que nous puissions recruter des parents pour participer à quatre (4) entretiens semblables.

Le projet se déroulera de mars à décembre 2014, lorsque l'enfant identifié sera entré en maternelle. Les éducatrices qui accepteront de participer devront aussi transmettre les documents suivants : l'outil *Passage à l'école* et l'agenda de communication, le cas échéant.

Votre participation à cette recherche est volontaire, mais très appréciée, puisqu'elle nous permettra de recueillir des données essentielles à la meilleure compréhension des effets de ce programme.

Nous demandons votre collaboration à une étude de recherche doctorale afin d'identifier les facteurs qui soutiennent les relations s'établissant entre les familles et les éducatrices du CPE lors de la transition des enfants du service de garde vers la maternelle 5 ans.

Qu'est-ce qu'un entretien narratif ?

Un entretien narratif est une rencontre individuelle ouverte, où la chercheuse demande au participant de raconter ses expériences particulières. Dans le cadre de ce projet, les entretiens porteront sur la relation entre l'éducatrice et le parent participant, dans le cadre de la transition de l'enfant vers la maternelle et la démarche *Passage à l'école.*

Échéancier de la collecte des données

Mars 2014 Entretien avec parents
Entretien avec éducatrices

Juin 2014 Entretien avec parents
Entretien avec éducatrices
Recueil de l'outil *Passage à l'école*
Recueil de l'agenda de communication famille-éducatrice

Contexte des entretiens :

Les entretiens dureront environ une heure et pourraient avoir lieu à l'endroit qui convient le mieux à chaque participant – à l'UQAM, au Centre récréatif, culturel et sportif (CRCS) St-Zotique, au CPE si une salle privée est disponible, ou au domicile du parent. Les entretiens seront enregistrés et transcrits par la suite. Les participants recevront une copie des transcriptions de leurs entretiens et auront l'occasion de les approuver avant qu'ils ne soient analysés. Après que tous les entretiens aient été réalisés (incluant ceux avec les enseignantes), ils seront assemblés dans un récit de points de vue multiples afin d'éclairer les convergences et les divergences de points de vue.

Avantages de participer à la recherche :

- La chance de raconter des expériences personnelles des relations famille-intervenant lors de la transition vers la maternelle d'un enfant à une chercheuse qui les écoutera sans jugement ni conseil.
- Les transcriptions des entretiens pourraient permettre de se souvenir d'un moment important dans la vie personnelle (parent) ou professionnelle (éducatrice).
- La chance de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine des relations famille-intervenant en service de garde et à l'école primaire.

Inconvénients liés à la participation:

- Chaque entretien durera environ une heure.
- Certaines personnes peuvent vivre des inconforts en partageant des documents écrits ou des anecdotes personnelles.

Mesures prises pour pallier ces inconforts :

- Afin de reconnaître l'investissement du temps à ce projet, chaque participant recevra 20 $ par entretien, pour un total de 80 $ pour les parents et 40 $ pour les éducatrices. Ces montants seront remis à la fin de chaque entretien.
- Afin d'assurer le confort des participants, les entretiens seront menés à l'endroit de leur choix : l'UQAM, le CPE ou l'école, le CRCS St-Zotique, ou à leur domicile.

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :

Seules la responsable de la recherche et sa directrice auront accès aux informations concernant les données recueillies. Des pseudonymes seront utilisés pour faire référence aux participants et au CPE. Aucune information ne sera incluse dans des publications et des présentations qui pourront servir à identifier le CPE ou les participants par le public.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain de l'UQAM.

Plaintes ou commentaires :

Sachez que toutes questions sur le projet, plaintes ou commentaires peuvent être adressés à l'étudiante, **Joanne Lehrer (XXX-XXX-XXXX)** ou à sa directrice de recherche, **Nathalie Bigras (XXX-XXX-XXXX, poste XXXX).** Pour toutes questions sur les responsabilités des chercheuses, ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) en contactant la coordinatrice du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM, Madame XXXXXXX, au (XXX) XXX-XXXX poste XXXX, xxxxxx.xxxxxxx@uqam.ca.

Financement du projet :

Veuillez noter que ce projet est financé par les Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Consentement du CPE

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que le CPE accepte librement de participer à ce projet de recherche. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du CPE : _____

Nom du directeur : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

Signature: _____ Date : _____

Nom de la chercheuse : JOANNE LEHRER

Signature de la chercheuse :_____ Date : _____

*En tout temps vous pouvez vous adresser à la chercheuse JOANNE LEHRER pour des renseignements sur le déroulement du projet de recherche au (XXX) XXX-XXXX. De plus, vous pouvez également contacter la coordinatrice du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM, Madame Xxxxx Xxxxxx, au (XXX) XXX-XXXX poste XXXX, xxxxx.xxxxxx@uqam.ca.

Informations à l'intention des écoles

Madame, Monsieur,

Joanne Lehrer, étudiante au doctorat en éducation sous la direction de Nathalie Bigras, professeure en éducation à la petite enfance à l'Université du Québec à Montréal, mène une étude afin de mieux comprendre les facteurs qui soutiennent les relations s'établissant entre les familles et les enseignantes de maternelle lors de la transition des enfants du service de garde vers la maternelle 5 ans. Ce projet n'implique pas directement les enfants.

Pour ce faire, nous sollicitons la participation de votre école afin que l'enseignante de maternelle 5 ans des enfants identifiés en CPE participe à deux (2) entretiens narratifs avec la responsable de la recherche. Le projet se déroulera de mars à décembre 2014, lorsque l'enfant identifié sera entré en maternelle. Les enseignantes de maternelle qui accepteront de participer devront aussi transmettre les documents suivants : l'outil *Passage à l'école,* les bulletins scolaires (première communication en octobre, premier bulletin complet en décembre) et l'agenda de communication, le cas échéant.

Votre participation à cette recherche est volontaire, mais très appréciée puisqu'elle nous permettra de recueillir des données essentielles à la meilleure compréhension des effets de ce programme.

Nous demandons votre collaboration à une étude de recherche doctorale afin de mieux identifier les facteurs qui soutiennent les relations s'établissant entre les familles et les intervenantes de l'école lors de la transition des enfants du service de garde vers la maternelle 5 ans.

Qu'est un entretien narratif ?

Un entretien narratif est une rencontre individuelle ouverte, où la chercheuse demande au participant de raconter ses expériences particulières. Dans le cadre de ce projet, les entretiens porteront sur la relation entre l'enseignante et le parent participant, dans le cadre de la transition de l'enfant vers la maternelle et la démarche *Passage à l'école.*

Échéancier de la collecte des données

Septembre	Entretiens avec enseignantes
Décembre	Entretiens avec enseignantes Recueil des bulletins et communications enseignante-parent

Contexte des entretiens :

Les entretiens dureront environ une heure et pourraient avoir lieu à l'endroit qui convient le mieux à chaque participant – à l'UQAM, au Centre récréatif, culturel et sportif (CRCS) St-Zotique, à l'école si une salle privée est disponible. Les entretiens seront enregistrés et transcrits par la suite. Les participants recevront une copie des

transcriptions de leurs entretiens et auront l'occasion de les approuver avant qu'ils ne soient analysés. Après que tous les entretiens aient été réalisés, ils seront assemblés dans un récit de points de vue multiples afin d'éclairer les convergences et les divergences de points de vue.

Avantages de participer à la recherche :

- La chance de raconter des expériences personnelles des relations famille-intervenant lors de la transition vers la maternelle d'un enfant à une chercheuse qui les écoutera sans jugement ni conseil.
- Les transcriptions des entretiens pourraient permettre de se souvenir d'un moment important dans la vie personnelle (parent) ou professionnelle (enseignante).
- La chance de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine des relations famille-intervenant en service de garde et à l'école primaire.

Inconvénients liés à la participation:

- Chaque entretien durera environ une heure.
- Certaines personnes peuvent vivre des inconforts en partageant des documents écrits ou des anecdotes personnelles.

Mesures prises pour pallier ces inconforts :

- Afin de reconnaître l'investissement du temps à ce projet, chaque participant recevra 20 $ par entretien, pour un total de 40 $ pour les enseignantes, ces montants seront remis à la fin de chaque entretien.
- Afin d'assurer le confort des participants, les entretiens seront menés à l'endroit de leur choix : l'UQAM, le CPE ou l'école, le CRCS St-Zotique, ou à leur domicile.

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :

Seules la responsable de la recherche et sa directrice auront accès aux informations concernant les données recueillies. Des pseudonymes seront utilisés pour faire référence aux participants et aux écoles. Aucune information ne sera incluse dans des publications et des présentations qui pourront servir à identifier l'école ou les participants par le public.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain de l'UQAM.

Plaintes ou commentaires :

Sachez que toutes questions sur le projet, plaintes ou commentaires peuvent être adressés à l'étudiante, **Joanne Lehrer (XXX-XXX-XXXX)** ou a sa directrice de recherche, **Nathalie Bigras (XXX) XXX-XXXX, poste XXXX.** Pour toute question sur les responsabilités des chercheuses, ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur

être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) en contactant la coordinatrice du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humain de l'UQAM, Madame Xxxxx Xxxxx, au (XXX) XXX-XXXX poste XXXX, xxxxx.xxxxx@uqam.ca.

Financement du projet :

Veuillez noter que ce projet est financé par les Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Consentement de l'école

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que l'école accepte librement de participer à ce projet de recherche. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom de l'école : _____

Nom du directeur : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

Signature: _____ Date : _____

Nom de la chercheuse : JOANNE LEHRER

Signature de la chercheuse :_____ Date : _____

*En tout temps vous pouvez vous adresser à la chercheuse JOANNE LEHRER pour des renseignements sur le déroulement du projet de recherche au (XXX) XXX-XXXX. De plus, vous pouvez également contacter la coordinatrice du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM, Madame Xxxxx Xxxxxx au (XXX) XXX-XXXX, poste XXXX, xxxx.xxxxx@uqam.ca.

Formulaire de consentement
Éducatrices

Relations famille-intervenant lors de la démarche *Passage à l'école*

Chercheuses : Joanne Lehrer, doctorante
Nathalie Bigras, Ph.D.
Isabelle Laurin, Ph.D.

Nous sollicitons par la présente votre participation à une recherche doctorale qui vise à **recueillir des récits des relations famille-intervenant lors de la démarche *Passage à l'école.*** *Passage à l'école* est un outil d'observation de l'enfant que vous compléterez pour les enfants qui entreront en maternelle 5 ans en septembre, et que vous partagerez avec les parents pour qu'ils puissent le transmettre aux enseignantes de maternelle 5 ans.

Ce projet de recherche implique de participer à deux (2) entretiens individuels et de nous transmettre des documents utilisés au CPE pour communiquer avec les parents (agenda de communication, outil *Passage à l'école*) entre mars et juillet 2014. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. D'assembler et d'analyser un récit de points de vue multiples sur les relations famille-intervenant lors de la transition vers la maternelle (5 ans) de votre enfant.
2. De comparer les récits assemblés autour d'un enfant afin d'identifier les éléments qui peuvent favoriser ou nuire aux relations famille-intervenant lors de la transition vers la maternelle des enfants.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Participer à deux (2) entretiens individuels à des moments-clés de la transition vers la maternelle (mars, juin) afin de raconter des expériences concernant vos relations avec le parent d'un seul enfant de votre groupe, au sujet de la transition de cet enfant vers la maternelle et concernant la démarche *Passage à l'école.*
- Accepter que les entretiens soient enregistrés avec un appareil d'enregistrement numérique (audio).
- Accepter que la chercheuse principale mène des entretiens avec le parent de cet enfant et son enseignante de maternelle portant sur les mêmes thèmes.
- Accepter que la chercheuse ait accès aux photocopies des documents suivants :
  1. L'outil Passage à l'école
  2. L'agenda de communication parent-éducatrice (CPE)

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas permettre de vous identifier, vous ou votre CPE. Votre nom ne figurera pas sur les documents de la recherche. Nous utiliserons des pseudonymes pour identifier les participants dans la thèse et dans toutes les présentations publiques des données. Par contre, si vous, le parent ou l'enseignante de maternelle lisez ces

documents, il est possible que vous soyez en mesure d'identifier le point de vue des autres acteurs de la recherche (parent et enseignante).

Les documents seront conservés sous forme numérique sur l'ordinateur de la chercheuse et sur un disque dur externe. Ces données seront protégées par un mot de passe accessible seulement aux chercheuses pendant cinq ans pour ensuite être détruites. Les résultats seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques (congrès, articles, conférences), mais sans qu'il soit fait mention de renseignements personnels. De plus, ces données ne seront jamais utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre consentement pour cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement en tout temps, sans préjudice, donc sans conséquence et sans avoir à le justifier. Les risques associés à ce projet sont minimaux et nous nous engageons à tout faire pour les réduire.

Avantages de participer à la recherche :

- La chance de raconter vos expériences personnelles de relations parent-intervenant lors de la transition vers la maternelle d'un enfant de votre groupe à une chercheuse qui vous écoutera sans jugement ni conseil.

- Vous recevrez les transcriptions des entretiens, afin de vérifier que nous avons bien saisi vos propos. Ces transcriptions pourraient constituer un souvenir d'un moment dans votre vie professionnelle.

- La chance de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine des relations famille-intervenant en service de garde et à l'école primaire.

Inconvénients liés à la participation :

- Chaque entretien durera environ une heure.

- Vous pourriez ressentir certains inconforts à partager les documents de communication ou certaines situations personnelles concernant vos relations avec ce parent.

Mesures prises pour pallier ces inconforts :

- Afin de compenser l'investissement de votre temps à ce projet, vous recevrez une compensation monétaire d'une valeur de 20 $ par entretien, pour un total de 40 $, qui vous sera remis à la fin de chacun des deux entretiens.

- Afin d'assurer votre confort, les entretiens seront menés à l'endroit de votre choix : l'UQAM, le CPE, ou le Centre récréatif, culturel et sportif St-Zotique.

Consentement de l'éducatrice

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement de participer à ce projet de recherche. J'accepte en même temps que le parent et l'enseignante d'un enfant sous ma responsabilité participent au projet, en racontant leurs propres expériences concernant nos relations. J'accepte également de distribuer les formulaires de consentement aux parents de mon groupe. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant (éducatrice) : _____

CPE : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

J'accepte aussi que des extraits des verbatim du parent, de l'éducatrice et de l'enseignante soient présentés ensemble dans des présentations orales et des publications destinées à un public scientifique et professionnel. Je suis consciente que ces extraits pourraient permettre aux autres participants au projet de m'identifier.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom de la chercheuse : JOANNE LEHRER

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

*En tout temps vous pouvez vous adresser à la chercheuse JOANNE LEHRER pour des renseignements sur le déroulement du projet de recherche au (XXX) XXX-XXXX. De plus, vous pouvez également contacter la coordinatrice du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM, Madame Josée Savard, à (XXX) XXX-XXXX poste XXXX, [redacted]

Formulaire de consentement
Parents

Relations famille-intervenant lors de la démarche *Passage à l'école*

Chercheuses : Joanne Lehrer, doctorante
Nathalie Bigras, Ph.D.
Isabelle Laurin, Ph.D.

Nous sollicitons par la présente votre participation à une recherche doctorale qui vise à **recueillir des récits des relations famille-intervenant lors de la démarche *Passage à l'école.*** *Passage à l'école* est un outil d'observation de l'enfant que l'éducatrice de votre enfant complétera avec vous et que vous transmettrez à l'école de votre enfant au début de l'année scolaire lorsque ce dernier fera son entrée en maternelle.

Ce projet de recherche implique de participer à quatre (4) entretiens individuels et de nous transmettre des documents utilisés au CPE et à l'école pour communiquer (agenda de communication, outil *Passage à l'école* et bulletins de l'enfant) entre mars et décembre 2014. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. D'assembler et d'analyser un récit de points de vue multiples sur les relations famille-intervenant lors de la transition vers la maternelle (5 ans) de votre enfant.
2. De comparer les récits assemblés autour d'un enfant afin d'identifier les éléments qui peuvent favoriser ou nuire aux relations parent-intervenant lors de la transition vers la maternelle des enfants.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Participer à quatre (4) entretiens individuels à des moments-clés de la transition vers la maternelle (mars, juin, septembre et décembre) afin de raconter des expériences concernant vos relations avec l'éducatrice, le CPE, l'enseignante et l'école de votre enfant, au sujet de la transition de votre enfant vers la maternelle et concernant la démarche *Passage à l'école.*
- Accepter que les entretiens soient enregistrés avec un appareil d'enregistrement numérique (audio).
- Accepter que la chercheuse principale mène deux entretiens avec l'éducatrice de votre enfant (mars et juin) et deux entretiens avec l'enseignante de maternelle (septembre et décembre), portant sur les mêmes thèmes.
- Accepter que la chercheuse ait accès aux photocopies des documents suivants :
    1. L'outil *Passage à l'école*
    2. L'agenda de communication parent-éducatrice (CPE)
    3. L'agenda de communication parent-enseignante (école)
    4. Les bulletins de votre enfant (première communication en octobre, premier bulletin complet en décembre)

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas permettre de vous identifier, vous ou votre enfant, ni votre CPE ou l'école qu'il fréquentera. Votre nom ne figurera pas sur les documents de la recherche. Nous

utiliserons des pseudonymes pour identifier les participants dans la thèse et dans toutes les présentations publiques des données. Par contre, si vous ou les intervenants lisez ces documents, il est possible que vous soyez en mesure d'identifier le point de vue des autres acteurs de la recherche (éducatrice et enseignante).

Les documents seront conservés sous forme numérique sur l'ordinateur de la chercheuse et sur un disque dur externe. Ces données seront protégées par un mot de passe accessible seulement aux chercheuses pendant cinq ans, pour ensuite être détruites. Les résultats seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques (congrès, articles, conférences), mais sans qu'il ne soit jamais fait mention de renseignements personnels. De plus, ces données ne seront jamais utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre consentement pour cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement en tout temps, sans préjudice donc sans conséquence et sans avoir à le justifier. Les risques associés à ce projet sont minimaux et nous nous engageons à tout faire pour les réduire.

Avantages de participer à la recherche :

- La chance de raconter vos expériences personnelles de relations famille-intervenant lors de la transition vers la maternelle de votre enfant à une chercheuse qui vous écoutera sans jugement ni conseil.
- Vous recevrez des transcriptions des entretiens, afin de vérifier que nous avons bien saisi vos propos. Ces transcriptions pourraient constituer un souvenir d'un moment important dans la vie de votre enfant, et de votre vie de parent.
- La chance de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine des relations famille-intervenant en service de garde et à l'école primaire.

Inconvénients liés à la participation :

- Chaque entretien durera environ une heure.
- Vous pourriez ressentir certains inconforts à partager les documents de communication ou certaines situations personnelles concernant vos relations avec le CPE ou l'école.

Mesures prises pour pallier ces inconforts :

- Afin de compenser l'investissement de votre temps à ce projet, vous recevrez une compensation monétaire d'une valeur de 20 $ par entretien, qui sera remis à la fin de chacun des quatre entretiens, pour un total de 80 $. Afin d'assurer votre confort, les entretiens seront menés à l'endroit de votre choix : l'UQAM, le CPE ou l'école de votre enfant, le Centre récréatif, culturel et sportif St-Zotique, ou à votre domicile.

Consentement du parent

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement de participer à ce projet de recherche. J'accepte en même temps que l'éducatrice et l'enseignante de mon enfant participent au projet, en racontant leurs propres expériences concernant nos relations. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant (parent) : _____

Nom de l'enfant : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

CPE : _____

Éducatrice : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

J'accepte aussi que des extraits des verbatim du parent, de l'éducatrice et de l'enseignante soient présentés ensemble dans des présentations orales et des publications destinées à un public scientifique et professionnel. Je suis consciente que ces extraits pourraient permettre aux autres participants au projet de m'identifier.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom de la chercheuse : JOANNE LEHRER

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

*En tout temps vous pouvez vous adresser à la chercheuse JOANNE LEHRER pour des renseignements sur le déroulement du projet de recherche au [redacted]. De plus, vous pouvez également contacter la coordinatrice du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM, [redacted]

Formulaire de consentement
Enseignantes

Relations famille-intervenant lors de la démarche *Passage à l'école*

Chercheuses : Joanne Lehrer, doctorante
Nathalie Bigras, Ph.D.
Isabelle Laurin, Ph.D.

Nous sollicitons par la présente votre participation à une recherche doctorale qui vise à **recueillir des récits des relations parent-intervenant lors de la démarche *Passage à l'école.*** *Passage à l'école* est un outil d'observation de l'enfant que les éducatrices en CPE compléteront pour les enfants qui entreront en maternelle 5 ans en septembre et qui vous sera transmis par les parents, lors de l'inscription ou au début de l'année scolaire.

Votre participation constitue la suite d'une étude déjà entamée quand l'enfant en était à sa dernière année au CPE.

Ce projet de recherche implique de participer à deux (2) entretiens individuels et de nous transmettre des documents utilisés à l'école pour communiquer avec les parents de cet enfant (agenda de communication, bulletins de l'enfant) entre septembre et décembre 2014. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. D'assembler et d'analyser un récit de points de vue multiples sur les relations famille-intervenant lors de la transition vers la maternelle (5 ans) de l'enfant.
2. De comparer les récits assemblés autour d'un enfant afin d'identifier les éléments qui peuvent favoriser ou nuire aux relations famille-intervenant lors de la transition vers la maternelle des enfants.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Participer à deux (2) entretiens individuels à des moments-clés de la transition vers la maternelle (septembre, décembre) afin de raconter des expériences concernant vos relations avec le parent d'un enfant de votre groupe, au sujet de la transition de cet enfant vers la maternelle et concernant la démarche *Passage à l'école.*
- Accepter que les entretiens soient enregistrés avec un appareil d'enregistrement numérique (audio).
- Accepter que la chercheuse principale mène des entretiens avec le parent de cet enfant portant sur les mêmes thèmes.
- Accepter que la chercheuse ait accès aux photocopies des documents suivants :
    - L'agenda de communication parent-enseignante (S'il y a lieu)
    - Les bulletins de l'enfant (première communication en octobre, premier bulletin complet en décembre)

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas permettre de vous identifier, vous ou votre école. Votre nom ne figurera

pas sur les documents de la recherche. Nous utiliserons des pseudonymes pour identifier les participants dans la thèse et dans toutes les présentations publiques des données. Par contre, si vous, le parent ou l'éducatrice du CPE lisez ces documents, il est possible que vous soyez en mesure d'identifier le point de vue des autres acteurs de la recherche (parent et éducatrice).

Les documents seront conservés sous forme numérique sur l'ordinateur de la chercheuse et sur un disque dur externe. Ces données seront protégées par un mot de passe accessible seulement aux chercheuses pendant cinq ans pour ensuite être détruites. Les résultats seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques (congrès, articles, conférences), mais sans qu'il ne soit jamais fait mention de renseignements personnels. De plus, ces données ne seront jamais utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre consentement pour cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement en tout temps, sans préjudice donc sans conséquence et sans avoir à le justifier. Les risques associés à ce projet sont minimaux et nous nous engageons à tout faire pour les réduire.

Avantages de participer à la recherche :

- La chance de raconter vos expériences personnelles de relations famille-intervenant lors de la transition vers la maternelle d'un enfant de votre classe à une chercheuse qui vous écoutera sans jugement ni conseil.

- Vous recevrez des transcriptions des entretiens, afin de vérifier que nous avons bien saisi vos propos. Ces transcriptions pourraient constituer un souvenir d'un moment dans votre vie professionnelle.

- La chance de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine des relations famille-intervenant en service de garde et à l'école primaire.

Inconvénients liés à la participation :

- Chaque entretien durera environ une heure.

- Vous pourriez ressentir certains inconforts à partager les documents de communication ou certaines situations personnelles concernant vos relations avec ce parent.

Mesures prises pour pallier ces inconforts :

- Afin de compenser l'investissement de votre temps à ce projet, vous recevrez une compensation monétaire d'une valeur de 20 $ par entretien, pour un total de 40 $, qui vous sera remis à la fin de chacun des deux entretiens.

- Afin d'assurer votre confort, les entretiens seront menés à l'endroit de votre choix : l'UQAM, l'école, ou le Centre récréatif, culturel et sportif St-Zotique.

Consentement de l'enseignante

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement de participer à ce projet de recherche. J'accepte en même temps que le parent et l'éducatrice d'un enfant sous ma responsabilité participent au projet, en racontant leurs propres expériences concernant nos relations. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant (enseignante) : _____

École: _____

Nom de l'enfant : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

J'accepte aussi que des extraits des verbatim du parent, de l'éducatrice et de l'enseignante soient présentés ensemble dans des présentations orales et des publications destinées pour un public scientifique et professionnel. Je suis consciente que ces extraits pourraient permettre aux autres participants du projet de m'identifier.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom de la chercheuse : JOANNE LEHRER

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

*En tout temps vous pouvez vous adresser à la chercheuse JOANNE LEHRER pour des renseignements sur le déroulement du projet de recherche au [redacted]. De plus, vous pouvez également contacter la coordinatrice du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM, Madame [redacted].

RÉFÉRENCES

Ackesjö, H. (2017). Parents' emotional and academic attitudes towards children's transition to preschool class – dimensions of school readiness and continuity. Dans S. Dockett, W. Griebel et B. Perry (dir.), *Families and transition to school* (p. 147-162). Singapore : Springer.

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique [ASSSM-DSP]. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. En route pour l'école !* Montréal : l'auteur.

Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K. et Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research, 60*(2), 168-181. doi : 10.1080/00313831.2014.996598

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. et Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling : Do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly,* (26), 295-302. doi : 10.1016/j.ecresq.2010.12.002

Alasuutari, M., Markström, A.-M. et Vallberg-Roth, A.-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education.* Londres et New York : Routledge.

Andrews, M. (2004). Counter narratives and the power to expose. Dans M. Bamberg et M. Andrews (dir.), *Considering counter narratives : narrating, resisting, making sense* (p. 1-6). Amsterdam : John Benjamins.

Andrews, M., Squire, C. et Tamboukou, M. (2008). *Doing narrative research*. Los Angeles : Sage.

Archambault, J. (2010). Maturité scolaire et vision éducative. *Vivre le primaire, 23*(1), 14–15. Repéré à https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger/Articles%20professionnels/Archambault%2C%202010a.pdf

Austin, H. et Carpenter, L. (2008). Troubled, troublesome, troubling mothers. The dilemma of difference in women's personal motherhood narratives. *Narrative Inquiry, 18*(2), 378-392. doi : 10.1075/ni.18.1.10aus

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin et Londres : University of Texas Press.

Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. Dans M. Bamberg et M. Andrews (dir.), *Considering counter narratives : narrating, resisting, making sense* (p. 354-371). Amsterdam : John Benjamins.

Barberis, A. D. (2008). *Head Start parents' perceptions of parental involvement during their children's transition to kindergarten : A phenomenological study.* (Thèse de doctorat inédite). Portland State University, Oregon.

Beachamp-Luft, S., Bélinga, R.-C., Pion, S., Pitre-Robin, C., Truchon, É., Vaillancourt,… Ricard, C. (2013). *Centre de la petite enfance et services de garde en milieu familial : des milieux de vie adaptés aux besoins des enfants de 4 ans.* Montréal : Association québécoise des centres de la petite enfance. Repéré à http://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2013/02/Maternelle-4ans_Avis_Mars-2013_FINAL-Public.pdf

Behrent, M. C. (2013). Foucault and technology. *History and technology : an international journal, 29*(1), 54-104. doi : 10.1080/07341512.2013.780351

Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly, 36*(2), 207–213. doi: 10.2307/3588331.

Berg, M. et Seeber, B. K. (2016). *The slow professor : challenging the culture of speed in the academy.* Toronto : University of Toronto Press.

Bergeron, I. et Deslandes, R. (2011). Teachers' first meeting with groups of parents of elementary students at the beginning of the school year: Parents' expectations and responses to these expectations. *International journal about parents in education, 5*(2), 43-55. Repéré à http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE

Bernhard, J. K., Lefebvre, M. L., Kilbride, K. M., Chud, G. et Lange, R. (1998). Troubled relationships in early childhood education: Parent-teacher interactions in ethnoculturally diverse child care settings. *Early education & development, 9*(1), 5-28. doi :10.1207/s15566935eed0901_1

Besnard, T., Cotnoir, M.-J., Letarte, M.-J. et Lemelin, J.-P. (2014). *L'Outil Mon Portrait de Magog, un outil de communication entre les milieux préscolaire et scolaire pour faciliter la transition des enfants* [Rapport final]. Magog : CSSS Memphrémagog.

Beverley, J. (2005). Testimony, subalternity, and narrative authority. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research (3e éd.)* (p. 547-558). Thousand Oaks, CA : Sage.

Bigras, N., Blanchard, D., Bouchard, C., Lemay, L., Tremblay, M. Cantin, G.,… Guay, M.-C. (2009). Stress parental, soutien social, comportements de l'enfant et fréquentation des services de garde. *Enfances, Familles, Générations,* (10), 1-30. doi : 10.7202/037517ar

Bilodeau, A., Laurin, I., Giguère, N. et Lebel, A (2011, juillet-août). Montréal : un soutien à la petite enfance pour aborder l'école dans de meilleures conditions. *La Santé de l'homme,* (414), 25-27. Repéré à http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-homme-414.pdf

Binet, L. (2002). L'accessibilité aux centres de la petite enfance : le point de vue des parents sans emploi et en situation de pauvreté, Direction de la santé publique de Québec. Repéré à https://www.ciusss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/default/files/accessibilitecpe.pdf

Birmingham, C. (2011). Romance and irony, personal and academic : How mothers of children with autism defend narratives of goodness and hope. *Narrative inquiry, 20*(2), 225-245. doi : 10.1075/ni.20.2.01bir

Bloch, M. N, Holmlund, K., Moqvist, I. et Popkewitz, T. (2003). Global and local patterns of governing the child, family, their care, and education : an introduction. Dans M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist et T. Popkewitz (dir.), *Governing children, families, and education : restructuring the welfare state* (p. 3-24). New York : Palmgrave Macmillan.

Bloch, M. N. et Kim, K. (2015). A cultural history of « readiness » in early childhood care and education : are there still culturally relevant, ethical, and imaginative spaces for learning open for young children and their families? Dans J. M. Iorio et W. Parnell (dir.), *Rethinking readiness in early childhood education: implications for policy and practice* (p. 1-18). New York : Palmgrave Macmillan.

Bold, C. (2012). *Using narrative in research.* Thousand Oaks, CA : Sage.

Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy, 19*(4), 387–405. doi : 10.1080/0268093042000227465

Bouchard, P., Boily, I. et Proulx, M.-C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes.* Ottawa : Condition féminine Canada. Repéré à http://publications.gc.ca/collections/Collection/SW21-103-2003F.pdf

Bracken, S. S. et Fischel, J. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early education and development, 19*(1), 45-67. doi : 10.1080/10409280701838835

Brooker, L. 2002. *Starting school : Young children learning* cultures. Buckingham : Open University Press.

Brooker, L. (2003). Learning how to learn : Parental ethnotheories and young children's preparation for school. *International journal of early years education, 11*(2), 117-128. doi : 10.1080/0966976032000116176

Brooks-Gunn, J., Rouse, C. et McLanahan, S. (2007). Racial and ethnic gaps in school readiness. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 283-306). Baltimore, MD: Brookes.

Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian journal of early childhood, 30*(3), 17–25. Repéré à http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian_journal_of_early_childhood/about_ajec.html

Brougère, G. (2005). Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance : Les relations entre parents et professionnels* (p. 9-23). Lyon, France : INRP.

Brougère, G. et Vandenbroek, M. (dir.). (2007). *Repenser l'éducation du jeune enfant.* Bruxelles : Peter Lang.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry, 18*(1), 1-21. Repéré à http://criticalinquiry.uchicago.edu

Brunson, L., Carrière, J., Pitre, P. et Castonguay, V. (2008). Accessibilité et utilisation par les familles des ressources à la petite enfance en milieu défavorisé. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : recherches, réflexions et pratiques* (p. 71-82). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Canella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution.* New York : Peter Lang.

Canella, G. S. et Soto, L. D. (dir.). (2010). *Childhoods a handbook.* New York : Peter Lang.

Canella, G. S. et Viruru, R. (2004). *Childhood and post-colonization : Power, education, and contemporary practice.* New York : Routledge.

Cantin, G. (2005). *Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.

Cantin, G. (2008). Un cadre de référence pour les relations parents-éducatrices en services de garde éducatifs : l'approche centrée sur la famille. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexion et pratiques* (p. 43-58). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Cantin, G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(1), 191-212. Repéré à www.erudit.org/revue/rse/

Cantin, G., Bouchard, C., Charron, A. et Lemire, J. (2011). *Évaluation du programme Accès à l'école : Évaluation des effets*. Montréal : le Centre de services préventifs à l'enfance et la fondation du Docteur Julien. Repéré à http://www.archipel.uqam.ca/3773/1/Rapport_d'évaluation_des_effets_AE.pdf

Cantin, G., Plante, I., Coutu, S. et Brunson, L. (2012). Parent-Caregiver Relationships among Beginning Caregivers in Canada: A Quantitative Study. *Early Chilhood Education Journal, 40*(5), 265-274. doi : 10.1007/s10643-012-0522-0

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings.* Londres : Sage Publications.

CASIOPE. (2016). *Passage à l'école.* Repéré à http://casiope.org/services-view/passage-a-lecole/

Cassidy, M. (2005). 'They do it anyway': a study of Primary 1 teachers' perceptions of children's transition into primary education. *Early years : an international journal of research and development, 25*(2), 143-153. doi : 10.1080/09575140500127923

Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry : Multiple lenses, approaches, voices. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative methods (3e éd.)* (p. 651-679). Thousand Oaks, CA : Sage.

Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry : Experience and story in qualitative research.* San Francisco : Jossey Bass.

Coley, R. L. et Morris, J. E. (2002). Comparing father and mother reports of father involvement among low-income minority families. *Journal of marriage & family, 64*(4), 982-997. Repéré à onlinelibrary.wiley.com

Conle, C. (2000). Thesis as narrative or "what is the inquiry in narrative inquiry?" *Curriculum inquiry, 30*(2), 189-214. doi : 10.1111/0362-6784.00162

Connelly, F. M. et Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher, 19*(5), 2-14. doi : 10.3102/0013189X019005002

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité de services.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf

Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A. et Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of family issues, 31*(7), 859-883. doi : 10.1177/0192513X09351515

Cooper, C. E., Osborne, C. A., Beck, A. N. et McLanahan, S. S. (2011). Partnership instability, school readiness, and gender disparities. *Sociology of education, 84*(3), 246-259. doi : 10.1177/0038040711402361

Copple, C. (dir.). (1997). *Getting a good start in school.* Washington, DC : National Education Goals Panel.

Cortis, N., Katz, I. et Patulny, R. (2009). *Engaging hard-to-reach families and children* (Occasional Paper No. 26). Canberra: Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs. Repéré à http://www.sprc.unsw.edu.au/media/File/OccPaper_26.pdf

Coutu, S., Dubeau, D., Royer, N. et Émard, M.-J. (2010). La communication entre la famille et le service de garde : ce qu'en pensent les parents et les éducatrices. Dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (dir.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible ?* (p. 83-106). Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, et Beaudoin, M.È. (2010). La collaboration famille – milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie, 33*(2), 85-111. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2_085.pdf

Creswell, J. W. (2005). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.

Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4e éd.). Los Angeles : Sage.

Crosnoe, R. et Cooper, C. E. (2010). Economically disadvantaged children's transitions into elementary school : linking family processes, school contexts, and educational policy. *American educational research journal, 47*(2), 258–291. doi :10.3102/0002831209351564

Crosnoe, R., Augustine, J.M. et Huston, A.C. (2012). Children's early child care and their mothers' later involvement with schools. *Child development, 83*(2), 758–772. doi : 10.1111/j.1467-8624.2011.01726.x

Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care : Languages of Evaluation, second edition.* Londres et New York: Routledge.

Daniel, G., Wang, C., Murray, E. et Harrison, L. J. (2017). School choice and parent involvement among Australian children starting school. Dans S. Dockett, W.Griebel et B. Perry (dir.), *Families and transition to school* (p. 131-146). Cham, Suisse: Springer.

de Kock, L. (1992). Interview with Gayatri Chakravorty Spivak : new nation writers conference in South Africa. *Ariel : a review of international english literature, 23*(3), 29-47. Repéré à http://ariel.synergiesprairies.ca/ariel/index.php/ariel/article/view/2505/2458

DeCaro, J. A. et Worthman, C. M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *I international journal of behavioral development, 35*(5), 441–448. doi: 10.1177/0165025411406853

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale, 3*(1, 2), 30-47. Repéré à http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=revue&no=134

Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie, 32*(1), 172-200. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/

Desrosiers, H., Tétrault, K. et Boivin, M. (2012). Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école. *Portraits et trajectoires*, (14), 1-11. Repéré à http://www.stat.gouv.qc.ca

Di Santo, A. (2006). *School readiness: perceptions of early childhood educators, parents, and preschool children* (Thèse de doctorat inédite). Université de Toronto.

Di Santo, A. et Berman, R. (2012). Beyond the preschool years: Children's perceptions about starting kindergarten. *Children and Society, 26*(6), 469–479. doi : 10.1111/j.1099-0860.2011.00360.x

Diaz-Soto, L. (dir.) (2000). *The politics of early childhood education.* New York : Peter Lang.

Direction de santé publique de Montréal [DSP]. (2011). Problématique - Définition de la maturité scolaire. Dans *Touts-petits, familles : Maturité scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.dsp.santemontreal.qc.ca/dossiers_thematiques/tout_petits/thematique/maturite_scolaire/problematique/definition_de_la_maturite_scolaire.html

Direction régionale de santé publique du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. (2016). *La pauvreté et les inégalités sociales, des graves menaces à la santé des populations*. Repéré à https://www.santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/actualites/2017/07_juillet/Memoire-pauvrete_final-20170630.pdf

Dockett, S. (2014). Transition to School: Normative or Relative? Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to School: International Research, Policy and Practice* (p. 187-200). Dordrecht, Heidelberg; New York, London: Springer.

Dockett, S. et Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian journal of early childhood, 28*(1), 12-17.

Dockett, S. et Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International journal of early years education, 12*(3), 217-230. doi : 10.1080/0966976042000268690

Dockett, S. et Perry, B. (2005). Starting school in Australia is 'a bit safer, a lot easier and more relaxing': issues for families and children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Years, 25*(3), 271-281. doi : 10.1080/09575140500251889

Dockett, S. et Perry, B. (2007). *Transitions to school : perceptions, expectations, experiences.* Sydney: University of New South Wales Press.

Dockett, S. et Perry, B. (2009). Readiness for school: a relational construct. *Australasian journal of early childhood, 34*(1), 20-26. Repéré à http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian_journal_of_early_childhood/about_ajec.html

Dockett, S. et Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International journal of early years education, 21*(2-3), 163-177. doi : 10.1080/09669760.2013.832943

Dockett, S. et Perry, B. (2017). Primary school choice and the 'good' mother: balancing complex support needs and responsibility. Dans S. Dockett, W. Griebel et B. Perry (dir.), *Families and transition to school* (p. 85-100). Singapore : Springer.

Dockett, S. et Einarsdottir, J. (2016). Continuity and change as children start school: the current state of play. Dans B. P. N. Ballam et A. G. A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research* (p. 133-150). Zürich, Suisse : Springer-Verlag.

Dockett, S., Mason, T. et Perry, B. (2006). Successful transition to school for Australian Aboriginal children. *Childhood education, 82*(3), 139-144. doi : 10.1080/00094056.2006.10521365

Dockett, S., Perry, B. et Kearney, E. (2011). Starting school with special needs: issues for families with complex support needs as their children start school. *Exceptionality education international, 21*(2), 45-61. Repéré à http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/eei

Dodge, J., Ospina, S.M., et Foldy, E.G. (2005) Integrating rigor and relevance in public administration scholarship : The contribution of narrative inquiry, *Public Administration Review*, 65(3), 286-300. doi : 10.1111/j.1540-6210.2005.00454.x

Doucet, F. (2008). How African American parents understand their and teachers' roles in children's schooling and what this means for preparing preservice teachers. *Journal of early childhood teacher education, 29*(2), 108–139. doi : 10.1080/10901020802059441

Doucet, F. et Tudge, J. (2007). Co-constructing the transition to school: Reframing the novice versus expert roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (dir.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 307-328). Baltimore, MD : Brookes.

Duncan, G., Dowsett, C. J., Claessens, A. Magnuson, K., Huston, A. C., Klwbanov, P.... Japel, C.. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology, 43*(6), 1428-1446. doi : 10.1037/0012-1649.43.6.1428

Dunlop, A. W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European early childhood education research journal, Transitions: Themed Monograph Series*(1), 67-86. Repéré à https://pure.strath.ac.uk/portal/en/publications/bridging-early-educational-transitions-in-learning-through-childrens-agency(aedcabf2-70f6-4c30-9cd3-75e3a9cac0d4)/export.html

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), 159-176. doi : 10.7202/1017288ar

Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions, 76*(2), 61-79. doi : 10.3917/cnx.076.0061

Durand, D. et Guay, D. (2011). *Cadre de référence du programme Interventions éducatives précoces 2010-2015*. Montréal : Direction de santé publique. Repéré à http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2030404

Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec : Ministère de la Famille.

Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. T. et Cox, M. J. (2001). Transition practices: findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early childhood education journal, 28*(3), 199-206. doi : 1082-3301/01/0300-0199

Einarsdottir, J. (2011). Icelandic children's transition experiences. *Early education and development, 22*(5), 737–756. Doi : 10.1080/10409289.2011.597027

Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research : An introduction.* Thousand Oaks, CA : Sage.

Entwisle, D. R. et Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary school journal, 98*(4), 351–364. doi :10.1086 /461901

Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools.* Boulder, CO: Westview Press.

Evans, K. (2013). "School Readiness": The Struggle for Complexity. *LEARNing Landscapes, 7*(1), 171-186. Repéré à ojs.learnquebec.ca

Evans, K. (2015). Reconceptualizing dominant discourses in early childhood education: Exploring readiness as an active-ethical-relation. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education 12*(1), 32–51. Repéré à https://search.proquest.com/openview/c75325e1c472dffe15e1b349b62faef4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1576350

Evans, K. (2016). Beyond a logic of quality: Opening space for material-discursive practices of 'readiness' in early years education. *Contemporary issues in early childhood; 17*(1), 65-77. doi : 10.1177/1463949115627904

Evans, M. A., Shaw, D. et Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian journal of experiential psychology, 54*(2), 65-75. doi : 10.1037/h0087330

Fabian, H. et Dunlop, W. A. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations : early childhood care and education, UNESCO. Repéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf

Fanon, F. (1963). *Les damnés de la terre.* Paris : La découverte.

Fantuzzo, J. W., Rouse, H. L., McDermott, P. A., Childs, S. et Weiss, A. (2005). Early childhood experiences and kindergarten success: a population-based study of a large urban setting. *School psychology review, 34*(4), 571-588. Repéré à : http://www.nasponline.org/publications/spr/index.aspx?vol=40&issue=3

Farkas, G. et Hibel, J. (2008). Being unready for school: Factors affecting risk and resilience. Dans A. Booth et A. C. Crouter (dir.), *Disparities in School Readiness: how Families Contribute to Transitions into School* (p. 3-20). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Farran, D. C. (2011). Rethinking school readiness. *Exceptionality Education International, 21*(2), 5-15. Repéré à ejournals.library.ualberta.ca/index.php/eei

Favre, B., Jaeggi, J.-M. et Osiek, F. O. (2004). *La situation des enfants de milieu populaire-Famille, école et collectivité*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2013). *Données issues de la consultation effectuée par la fédération des syndicats de l'enseignement sur la mise en œuvre de l'implantation de la maternelle 4 ans TPMD.* Québec : l'auteur.

Ferland, F. (2008). *Raconte-moi une histoire. Pourquoi ? Laquelle ? Comment ?* Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Finances Québec. (2009). *La politique familiale du Québec : où en sommes-nous ?* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/PolitiqueFamiliale.pdf

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry, 12*(2), 219-245. Repéré à https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2230464

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives.* Montréal : Chenelière.

Franck, K. (2013). Normality and deviance in Norwegian Day-care institutions. *Childhoods today, 7*(1), 1-19. Repéré à http://www.childhoodstoday.org/article.php?id=73

Franck, K. et Nilsen, R. D. (2015). The (in)competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Contemporary issues in early childhood, 16*(3), 230-240. doi : 10.1177/1463949115600023

Gagnon, K. (2016, 9 juillet). Politique familiale meilleurs à la maternelle ? *La Presse*. Repéré à http://plus.lapresse.ca/screens/d4373036-fab3-4fd4-a70f-005177d30bff%7CiY0xl7Oyf7.4.html

Garrity, S. (2014). *'People think it's not the real world - but it's our world'. The significance of relationships found on the threshold between the private and the public: Exploring engagement between mothers and early years practitioners in a changing Ireland* (Thèse de doctorat inédite). National University of Ireland, Galway.

Gee, J. P. (1991). A linguistic approach to narrative. *Journal of narrative and life history. 1*(1), 15-39. Repéré à http://www.slashdocs.com/mksnxi/gee-j-p-a-linguistic-approach-to-narrative.html

Geogakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative inquiry, 16*(1), 122-130. Repéré à www.clarku.edu/~narrinq/

Gill, S., Winters, D. et Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary issues in early childhood, 7*(3), 213-227. doi : 10.1046/j.0022-4537.2003.00090.x.

Giroux, H.A. (1985). Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience. *Journal of education, 167*(2), 22-41. doi : 10.1177/002205748516700204

Glasman, D. (1992). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie, 100*(1), 19-33. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_1315

Gleason, S. C. (2010). Digging deeper: professional learning can go beyond the basics to reach underserved students. *Journal of staff development, 31*(4), 46-66. Repéré à www.nsdc.org

Goldring, E. B. et Philips, K. J. R. (2008). Parent preferences and parent choices: the public-private decision about school choice. *Journal of education policy, 23*(3), 209-230. doi : 10.1080/02680930801987844

Gonzalez, N., Moll, L. C. et Amanti, C. (dir.). (2006). *Funds of knowledge : theorizing practices in households, communities and classrooms.* New York et Londres : Routledge.

Gonzàlez, R. L. (2012*). Exploring parents' crossings into schools : understanding a critical step in the development of home-school relationships* (Thèse de doctorat inédite). University of Maryland, College Park.

Gonzalez-Mena, J. (2008). Family-centered early care and education. Dans S. Feeney, A. Galper et C. Seefeldt (dir.), *Continuing issues in early childhood education (3e éd.)* (p. 369-386). Upper Saddle River, NJ : Merrill/Pearson.

Gonzalez-Mena, J. et Eyer, D. W. (2004). *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive care and education.* New York : McGraw-Hill.

Good, T. L. et Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10e éd.). Boston : Allyn & Bacon.

Gouvernement du Québec. (2017c). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : l'auteur. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8.HTM

Gouvernement du Québec. (2017a). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : l'auteur. Repéré à http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/S-4.1.1,%20r.%202

Gouvernement du Québec. (2017b). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : l'auteur. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//S_4_1_1/S4_1_1.htm

Grasshoff, G. (2013). *Parental involvement : silver bullet to cooperate with parents in primary school?* Communication présentée au 23e colloque d'European Early Childhood Research Association, Université de Tallinn, Estonie.

Graue, B. et Reineke, J. (2014). The Relation of Research on Readiness to Research/Practice of Transitions. Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to school: International research, policy and practice* (p. 159-173). Dordrecht, Heidelberg; New York, London: Springer.

Graue, M. E. (1993). *Ready for What? Constructing Meanings of Readiness for Kindergarten*. Albany, NY : State University of New York Press

Griebel, W. et Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school. Dans H. Fabian, H. et A. W. A. Dunlop (dir.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (p. 64-75). Londres: Routledge Falmer.

Griebel, W. et Niesel, R. (2013). The development of parents in their first child's transition to primary school. Dans K. Magretts et A. Kienig (dir.), *International perspectives on transition to school : reconceptualising beliefs, policy and practice* (p. 101-110). Londres et New York : Routledge.

Griebel, W. et Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany : Co-construction of transitions between family and education system by child, parents and pedagogues. *Early Years, 29*(1), 1–10. doi : 10.1080/09575140802652230

Groulx, L.-H. (2011). *Les facteurs engendrant l'exclusion au Canada : survol de la littérature multidisciplinaire*. Montréal : Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion. Repéré à http://www.cepe.gouv.qc.ca

Guay, D., Laurin, I., Bigras, N., Toussaint, P. et Fournier, M. (2015). *Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012). Portrait du parcours préscolaire des enfants montréalais.* Montréal : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Repéré à https://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssmpublications/978-2-89673-473-3_03.pdf

Gubrium, J. F. et Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality.* Los Angeles : Sage.

Guillemette, F. et Boisvert, D. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Recherches qualitatives, 23,* 15-26. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero23/23Guillemette%26Boisvert.pdf

Halgunseth, L. C., Peterson, A., Stark, D. R. et Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood education programs : an integrated review of the literature*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children, The Pew Charitable Trusts.

Harry, B. (2008). Collaboration with culturally and linguistically diverse families : ideal versus reality. *Exceptional children, 74*(3), 372-388.

Heckman, J. (2011). The economics of inequality : The value of early childhood education. *American Educator, 35*(1), 31-35, 47. Repéré à http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ920516.pdf

Hedges, H. et Lee, D. (2010). 'I understood the complexity within diversity': preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific journal of teacher education, 38*(4), 257-272. doi: 10.1080/1359866X.2010.515939

Hertzman, C. (2010a). Peut-on parler « d'équité dès le départ » au Canada ? *POP nouvelles, 22,* 6-8. Répéré à http://cihr-irsc.gc.ca/f/13777.html

Hertzman, C. (2010b). *Framework for the social determinants of early child development. Encyclopedia on early child development*. Repéré à http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/669/framework-for-the-social-determinants-of-early-child-development.pdf

Heydon, R. M. et Iannacci, L. (2009). *Early childhood curricula and the de-pathologizing of childhood.* Toronto: University of Toronto Press.

Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La Recherche en éducation: étapes et approches (3e éd.)* (p. 35-61). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. McAndrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)* (p. 169-179). Paris: Éditions Harmattan.

Hollway, W. et Jefferson, T. (2008). The free association narrative interview method. Dans L. M. Given (dir.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (p. 296–315). Thousand Oaks, CA : Sage.

Hong, S. (2009). *A cord of three strands : Organizing parents, schools, and communities for collective empowerment* (Thèse de doctorat inédite). Harvard University, Cambridge, MA.

hooks, b. (1990). Marginality as site of resistance. Dans R. Ferguson, M. Gever, T. T. Minh-ha et C. West (dir.), *Out there: Marginalization and contemporary cultures* (p. 341-343). New York : New Museum of Contemporary Art.

Hopps-Wallis, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early years : an international research journal, 34*(4), 405-419. https://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.963032

Hopps-Wallis, K. et Perry, B. (2017). 'You can't write that': The challenges of written communication between preschools and schools. *Australasian journal of early childhood, 42*(3). doi : 10.23965/AJEC.42.3.03

Horizon 0-5. (2009). *Partenaires en action pour l'enfant: Plan stratégique 2010-2015*. Montréal : Direction de santé publique. Repéré à http://www.reseaureussitemontreal.ca/IMG/pdf/Depliant_-_Plan_strategique_Horizon_0-5_page_-2.pdf

Horizon 0-5. (2014). L'état sommaire : Démarches locales concertées montréalaises pour une transition harmonieuse vers l'école. Accessible à http://www.horizon05.com/documentation

Huber, J. et Whelan, K. (1999). A marginal story as a place of possibility : Negotiating self on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education, 15*(4), 381-396. doi : 10.1016/S0742-051X(98)00048-1

Humblet, P. et Vandenbroeck, M. (2007). Sauver l'enfant pour sauver le monde, le care et la (re)construction de problèmes sociaux. Dans G. Brougères et M. Vanderbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p.189-206). Bruxelles : Peter Lang.

Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2017). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017.* Québec : l'auteur.

Institut du Nouveau Monde. (2017). *Commission sur l'éducation à la petite enfance. Rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance Février 2017.* Montréal : l'auteur. Repéré à http://inm.qc.ca/commissionpetiteenfance/rapport_cpe.pdf

Iorio, J. M. et Parnell,W. (2015). *Rethinking readiness in early childhood education : implications for policy and practice*. New York: Palmgrave Macmillan.

Janus, M. et Offord, D. (2000) Reporting on readiness to learn at school in Canada. *ISUMA: Canadian journal of policy research, 1*(2), 71-75.

Janus, M. et Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science, 39*(1), 1-22. doi : 10.1037/cjbs2007001

Jones, C. (2006). Continuity of learning : adding funds of knowledge from the home environment. *Early Childhood Folio,* (10), 27-31. Repéré à http://eceassessmentforlearning.wikispaces.com/file/view/Continuity+of+Learning+adding+funds+of+knowledge+from+the+home+environment.pdf

Jones, R. L. (2004). « That's very rude, I shouldn't be telling you that » : Older women talking about sex. Dans M. Bamberg et M. Andrews (dir.), *Considering counter narratives : narrating, resisting, making sense* (p. 169-190). Amsterdam : John Benjamins.

Kaomea, J. (2003). Reading erasures and making the familiar strange : defamiliarizing methods for research in formerly colonized and historically oppressed communities. *Educational Researcher, 32*(2), 14-25. Repéré à http://www.jstor.org/stable/3700052

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (3e éd.)* (p. 229-252). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Kershaw, P., Irwin, L., Trafford K. et Hertzman, C. (2005). *The British Columbia atlas of child development*. Victoria, C.B. : Human Early Learning Partnership and Western Geographical Press. Repéré à http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/bcatlasofchilddevelopment_cd_22-01-06.pdf

Kershaw, P., Warburton, B., Anderson, L., Hertzman, C., Irwin, L. G. et Forer, G. (2010). The economic costs of early vulnerability in Canada. *Canadian journal of public health, 101*(3), S8-S12. Récupéré de http://journal.cpha.ca/index.php/cjph/article/view/2132/

Keyser, J. (2006). *From parents to partners : building a family-centred early childhood program*. St-Paul, MN : Redleaf Press.

Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Paris : ÉRÈS.

Kincheloe, J.L.(2008). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. *International journal of critical pedagogy, 1*(1), 1-22. Repéré à http://freireproject.org/wp-content/journals/TIJCP/Vol1No1/48-38-1-PB.pdf

King, N. et Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research.* Los Angeles : Sage.

Klose, E. K. (2011). *Our journeys : a narrative inquiry into the experiences of students from working class backgrounds as they pursue higher education* (Thèse de doctorat inédite). University of Maryland, College Park.

Krous, T. M. D. et Nauta, M. M. (2005). Values, motivations, and learning experiences of future professionals: who wants to serve underserved populations ? *Professional psychology : research and practice, 36*(6), 688-694. doi : 10.1037/0735-7028.36.6.688

Kummen, K., Pacini-Ketchabaw, V. et Thompson, D. (2013). Making developmental knowledge stutter and stumble: continuing pedagogical explorations with collective biography. Dans V. Pacini-Ketchabaw et L. Prochner (dir.), *Re-situating Canadian early childhood education* (p. 125-145). New York : Peter Lang.

Künstler, S. et Bischoff, S. (2013). *The reconstruction of 'good parenthood' : political debates and parents perspectives on institutional settings of education in Germany.* Communication présentée au 23e colloque d'European Early Childhood Research Association, Université de Tallinn, Estonie.

La Paro, K., Pianta, R. C. et Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary school journal, 101(1)* 63–78. doi : 10.1086/499659

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action.* Paris : Nathan.

Lapointe, V. R., Ford, L. et Zumbo, B. D. (2007). Examining the relationship between neighborhood environment and school readiness for kindergarten children. *Early education and development, 18*(3), 473–495. doi : 10.1080/10409280701610846

Laurin, I., Lavoie, S., Guay, D., Boucheron, L., Durand, D. et Goulet, N. (2012). Enquête sur le développement des enfants montréalais à leur entrée à l'école. *Santé publique, 24*(1), 7-21. Repéré à https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2012-1.htm

Lawrence-Lightfoot, S. et Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco : Jossey-Bass.

Lehrer, J. et Bastien, R. (2015). Ready for school? Lessons from a socio-historical investigation into mechanisms of preparation and classification of children for primary school from 1911 to 1979. Dans J. M. Iorio et W. Parnell (dir.), *Rethinking Readiness in Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice* (p. 19-31). New York: Palmgrave Macmillan.

Lehrer, J. S. (2012). A critical investigation of policy, research, and programs that aim to support children's transition to kindergarten in Quebec. *Canadian Children, 37*(2), 19-28. https://dx.doi.org/10.18357/jcs.v37i2.15198

Lehrer, J., Bigras, N. et Laurin, I. (2017a). Relations entre la famille et des intervenants lors de la transition d'un centre de la petite enfance vers la maternelle : une étude de cas québécoise. Dans S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance: Recherche en Europe et au Québec* (p. 121-145). Bruxelles: Peter Lang.

Lehrer, J., Bigras, N. et Laurin, I. (2017b). Family-early childhood educator relationships as children prepare to start school. Dans S. Dockett, P. Perry et W. Griebel (dir.), *Families and the transition to school* (p. 195-210). Singapore : Springer.

Lehrer, J. et Cantin, G. (2013, juin). The evolution of parent-educator relations during the first three years of early childhood educators' careers. Communication présentée au congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Université de Victoria, Colombie-Britannique.

Lehrer, J., Cantin, G. et Morache, C. (2013). *Working with families: Diverse conceptual frameworks in the field of early childhood education.* Communication présentée au congrès de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale, Patras, Grèce.

Lehrer. J. S. (2018). Written communication with families during the transition from childcare to school: Constructing and subjectifying children and families. *European early childhood education research journal*, 26(2), 285-308. doi : 0.1080/1350293X.2018.1442044

Lemay, L. et Coutu, S. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde : Synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants* (p. 227-288). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lenz Taguchi, H. (2010) *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Londres et New York : Routledge.

Levine, T. H., Irizarry, J. G. et Bunch, G. C. (2008) Beyond open houses : school promotes cross-cultural understanding among teachers and language-minority families. *Journal of staff development, 29*(1), 29-33. Repéré à http://www.learningforward.org/news/jsd/index.cfm

Lo Casale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early childhood research quarterly, 23*, 124-139. doi : 10.1016/j.ecresq.2007.06.001

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Les éditions de minuit.

MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies : applying poststructural ideas*. Londres et New York: Routledge.

Magretts, K. (2002). Transition to school-complexity and diversity. *European Early childhood education research journal, 10*(2), 103–114. doi : 10.1080/13502930285208981

Magretts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European early childhood education research journal, 17*(3), 309-324. doi : 10.1080/13502930903101511

Magretts, K. et Keinig, A. (dir.) (2013). *International perspectives on transition to school : reconceptualising beliefs, policy and practice.* Londres et New York : Routledge.

Mangez, E., Joseph, M. et Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle: centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociales.* Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale, Université Catholique de Louvain. Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/Eric_Mangez/publication/266615303_Les_familles_defavorisees_a_l%27epreuve_de_l%27ecole_maternelle_Collaboration_lutte_repli_distanciation/links/5857e85608ae3852d2542205/Les-familles-defavorisees-a-lepreuve-de-lecole-maternelle-Collaboration-lutte-repli-distanciation.pdf

Mapp, K. et Hong, S. (2010). Debunking the myth of the hard-to-reach parent. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir), *Handbook of school-family partnerships* (p. 345-361). New York : Routledge.

May, V. (2004). Narrative identity and the reconceptualization of lone motherhood. *Narrative inquiry, 14*(1), 169-189. Repéré à www.clarku.edu/~narrinq/

McCain, M. N., Mustard, J. F. et McCuaig, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3 : prendre des décisions, agir.* Toronto : Margaret & Wallace McCain Family Foundation.

McDermott, R. et Varenne, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology & education quarterly*, *26*(3), 324-348. Repéré à http://www.jstor.org/pss/3195676

McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D. et Wildinger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early childhood education journal, 35*(1), 83-88. doi : 10.1007/s10643-007-0175-6

McWayne, C., Campos, R. et Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multi-level examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of school psychology, 46*(5), 551–573. doi :10.1016/j.jsp.2008.06.001

Meisels, S. J. (1998). *Assessing readiness.* Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan – Ann Arbor. Repéré à http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-002/3-002.pdf

Memmi, A. (1967). *The colonizer and the colonized.* Boston : Beacon Press.

Mercier, J. (2011, 24 août). Fournitures scolaires gratuites en Ontario. *Le droit.* Repéré à https://www.ledroit.com/actualites/ottawa/fournitures-scolaires-gratuites-en-ontario-08b10945a562d335ed649a45e5eca42e

Meredith, M., Perry, B., Dockett, S. et Borg, T. (1999). Changes in parents' perceptions of their children's transition to school: first child and later children. *Journal of Australian research in early childhood education, 6*(2), 228-239.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : a qualitative approach.* San Francisco : Jossey-Bass.

Miller, K. (2015). The transition to kindergarten: how families from lower-income backgrounds experienced the first year. *Early childhood education journal, 43*, 213-221. doi : 10.1007/s10643-014-0650-9

Ministère de la Famille [MF]. (2012). *Rôle des parents.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/bc/programme-educatif/Pages/role-parents.aspx

Ministère de la Famille [MF]. (2013). *Règlement sur la contribution réduite.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/S_4_1_1/S4_1_1R1.HTM

Ministère de la Famille [MF]. (2015). *Directive concernant l'évaluation de la qualification du personnel de garde et les équivalences de formation reconnues.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Directive_qualification-personnel-de_garde.pdf

Ministère de la Famille [MF]. (2016). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2014.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2014.pdf

Ministère de la Famille [MF]. (2017a). *Portrait des services de garde.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/Pages/index.aspx

Ministère de la Famille [MF]. (2017b). *Démographie : la population du Québec et les familles*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/chiffres-famille/Pages/demographie-population-familles.aspx

Ministère de la Famille [MF]. (2017c). *Plus de 10 millions de dollars pour les services de garde éducatifs à l'enfance en vue de faciliter la transition vers l'école*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/ministere/centre-presse/Nouvelles/Pages/nouvelle-2017-03-23-2.aspx

Ministère de la Famille et des Aînés [MFA]. (2007). *Accueillir la petite enfance : la programme éducative des services de garde du Québec, mise à jour*. Québec et Montréal : Ministère de la Familles et des Aînés. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

Ministère de la Famille et des Aînés [MFA]. (2009). *Entente de service de garde à contribution réduite*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/entente-services/Pages/index.aspx

Minsitère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2017a). *Questions et réponses*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/services-de-garde/questions-et-reponses/

Minsitère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2017b). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/GuideSioutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire.* Québec : Ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *Fiche thématique nº4 - boîtes à lunch santé.* Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/virage-sante_fiche4_boites-a-lunch.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2012). *Indicateurs de l'éducation -édition 2012.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2013). Projet de programme d'éducation préscolaire maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2015). *Rapport préliminaire d'évaluation : maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport-preliminaire-maternelle-4-ans.pdf

Ministère du Travail, de l'Emploi, et de la Solidarité sociale (2017). *Programmes et mesures.* Répéré à : https://www.mess.gouv.qc.ca/programmes-mesures/index.asp

Mirkhil, M. (2010). Important ingredients for a successful transition to school. *International research in early childhood education, 1*(1), 60-70. Repéré à http://arrow.monash.edu.au/vital/access/manager/Repository/monash:131015

mumsnet: by parents for parents. (2016). Parents not allowed in school? [Blogue]. Repéré à https://www.mumsnet.com/Talk/primary/2543812-Parents-not-allowed-in-school

Moisan, M. (2014). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants : L'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Garder-le-cap.pdf

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. et Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching : using a qualitative approach to connect homes and programs. *Theory into practice, 31*(2), 132-141. Repéré à http://www.jstor.org/stable/1476399?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents

Montandon, C. et Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Bruxelles : Peter Lang.

Morin, J. (2007). *La maternelle : histoire, fondements, pratiques* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.

Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Éducation, 3*(3), 224-234. doi : 10.2304/rcie.2008.3.3.224

Moss, P. (2012). Readiness, partnership, a meeting place? Some thoughts on the possible relationship between early childhood and compulsory school education. *Forum, 54*(3), 355-368. Repéré à http://www.wwwords.co.uk/FORUM/

Moss, P. (2013). Beyond the investment narrative. *Contemporary issues in early childhood, 14*(4), 370-371. doi : 10.2304/ciec.2013.14.4.370

Moura, J.-M. (2007). *Littératures francophones et théorie postcoloniale.* Paris : Presses universitaires de France.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*.Thousand Oaks, CA : Sage.

Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raîche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2007). *Évaluation des impacts du Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés, rapport scientifique intégrale.* Montréal : Fonds de recherche société et culture Québec. Repéré à http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_43.pdf

Naître et grandir. (2016). *La persévérance scolaire*. Québec : Fondation Chagnon. Repéré à http://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/ecole/fiche.aspx?doc=perseverance-scolaire

Niesel, R. et Griebel, W. (2007) Enhancing the competence of transition systems through co-construction. Dans Dunlop, A. W. et Fabian, H. (dir.), *Informing transitions in the early years : research, policy and practice* (p. 21-32). Berkshire, Angleterre : McGraw Hill.

Noreau, P., Bernheim, E., Cotnoir, P. A., Dufour, P., Guay, J. H., Van Praagh, S. et Pasca, A. (2015). *Droits de la personne et diversité*. (Rapport de recherche). Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Repéré à : http://www.crdp.umontreal.ca/files/sites/101/2016/01/Rapport_Final_Diversite_Droits_Commission_2016.pdf

Oliver, L. N., Dunn, J. R., Kohen, D. E. et Hertzman, C. (2007). Do neighbourhoods influence the readiness to learn of kindergarten children in Vancouver? A multilevel analysis of neighbourhood effects. *Environment and planning A, 39*(4), 848-868. doi : 10.1068/a37126

Orfali, P. (2016, 18 août). Le prix de la rentrée scolaire. *Le Devoir*. Repéré à http://www.ledevoir.com/societe/education/477988/le-prix-de-la-rentree-scolaire

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2007). *Against the odds : disadvantaged students who succeed in school.* Paris : OCDE.

Pacini-Ketchabaw, V. et Viruru, R. (2010). The ambivalence of citizenship in early childhood education : antiracist, transnational feminist and postcolonial contributions. Dans G. Canella et L. D. Soto (dir.), *Childhoods, a handbook* (p. 265-280). New York : Peter Lang.

Perry, B. (2014). Social justice dimensions of starting school. Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to School: International Research, Policy and Practice* (p. 175-186). Dordrecht, Heidelberg; New York, Londres : Springer.

Perry, B., Dockett, S. et Howard, P. (2000) 'Starting school: issues for children, parents and teachers.' *Journal of Australian research in early childhood education, 7*(1), 41-53.

Peters, S. (2003). « I didn't expect that I would get tons of friends… more each day »: children's experiences of friendship during the transition to school. *Early years : an international journal of research and development, 23*(1), 45-53. doi : 10.1080/0957514032000045564

Peters, S. (2010). *Literature review : Transition from early childhood education to school. Report to the ministry of Education*. Hamilton, Nouvelle-Zélande : New Zealand Ministry of Education. Repéré à : http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ece/literature-review-transition-from-early-childhood-education-to-school/executive-summary

Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J. et Carr, M. (2009). Early childhood portfolios as a tool for enhancing learning during the transition to school. *International journal of transitions in childhood, 3,* 4-15. Repéré à extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/journal_index.shtml

Petrakos, H. H. et Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality education international, 21*(2), 62-73. Repéré à http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/eei

Petriwskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to school: International research, policy and practice* (p. 201-218). Dordrecht, Heidelberg; New York, Londres : Springer.

Phillips, L. et Jørgensen, M. W. (2002). *Discourse analysis as theory and method.* London : Sage.

Phoenix, A. (2008). Analysing narrative contexts. Dans M. Andrews, C. Squire et M. Tamboukou (dir.), *Doing narrative research* (p. 64-77). Londres : Sage.

Pianta, R. C. et Cox, M. (dir.). (1999). *The transition to kindergarten.* Baltimore, MD: Brookes.

Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (2003). Successful kindergarten transition: your guide to connecting children, families, and schools. Baltimore, MD : Brookes.

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary school journal, 100*(1), 71-86. doi :10.1086/461944

Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. et Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: the national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early childhood research quarterly, 16*, 117-132. Repéré à http://www.journals.elsevier.com/early-childhood-research-quarterly/

Pineault, I. (2013). *Le soutien parental à l'intérieur du processus de transition vers la maternelle : le regard de parents* (Thèse de maîtrise inédite). University de Moncton, NB.

Podmore, V. N., Sauvao, L. M. et Mapa, L. (2003). Sociocultural perspectives on transition to school from pacific islands early childhood centres. *International journal of early years education, 11*(1), 33-42. doi : 10.1080/0966976032000066073

Poissant, J. (2016). *Mémoire déposé dans le cadre des audiences d'experts de la Commission sur l'éducation à la petite enfance*. Québec : Institut national de santé publique du Québec. Repéré à https://www.inspq.qc.ca

Poland, B. D. (2002). Transcription quality. Dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (dir.), *Handbook of interview research : context and method* (p. 629-650). Los Angeles : Sage.

Popkewitz, T.S. (1990). Whose future? Whose past? Notes on critical theory and methodology. Dans E. Guba (dir.), *The paradigm dialog*, (p.46-66). Newbury Park, CA :Sage.

Popkewitz, T. S. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent : a historical excursis into the present. Dans M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist et T. S. Popkewitz (dir.), *Governing children, families, and education : restructuring the welfare state* (p. 35-62). New York : Palgrave Macmillan.

Popkewitz, T. S. (2008). The social, psychological, and educational sciences : from educationalization to pedagogicalization of the family and the child. Dans P. Smeyers et M. Depaepe (dir.), *Educational research : the educationalization of social problems* (p. 171-190). Ghent, Belgique : Springer.

Pronovost, G. et Legault, C. (2010). Introduction. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative : Acte du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 1-12). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Proulx, N., Miron, J. M. et Royer, N. (2010). Les services de garde et les familles défavorisées : Un rapport à construire. Dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (dir.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible ?* (p. 107-118). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Quayson, A. (2000). *Postcolonialism: theory, practice or process?* Cambridge, UK : Polity Press.

Racine, L. (2011). The impact of race, gender, and class in postcolonial feminist fieldwork: a retrospective critique of methodological dilemmas. *Aporia: the nursing journal, 3*(1), 15-27. Repéré à http://www.oa.uottawa.ca/journals/aporia/

Ramey, C. T. et Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-palmer quarterly, 50*(4), 471-491. doi :10.1353/mpq.2004.0034

Ramey, M. (2011). *Why are schools banning mom and dad?* Repéré à https://parentalrights.org/banning_mom_and_dad/

Réseau réussite Montréal. (2012). *Persévérance et réussite scolaires : La situation à Montréal.* Verdun, Québec : l'auteur. Repéré à http://jembarque.ca/mds/filer/2012/01/23/rrm_jps_fiche_04_sensibilisation_fr.pdf

Riele, K. T. (2006). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized? *Journal of education policy, 21*(2), 129-145. doi : 10.1080/0268093050049996

Riessman, C. K. (2007). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Rimm-Kaufman, S. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of applied developmental psychology, 21*(5), 491-511. doi :10.1016/S0193-3973(00)00051-4

Ritchie, J. et Rau, C. (2010). Poipoia te tamaiti kia tū tangata : identity, belonging and transition. *First Years Ngā Tau Tuatahi, 12*(1), 16-22. Repéré à http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1900/Ritchie%20-%20Poipoia%20te%20tamaiti.pdf?sequence=1

Rivard, S. et Lavoie, M. E. (2009). La collaboration entre les services de garde et les enfants : Un défi au quotidien. Dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (dir.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible ?* (p. 167-177). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rivas, S., Sobrino, A. et Peralta, F. (2010). Weaknesses and strengths in assessing early childhood programmes: an assessment of an early childhood Spanish trilingual programme in two- to three-year-old children. *Early childhood development and care, 180*(5), 685-701. doi : 10.1080/03004430802231562

RLRQ. (1984). *Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public*, c. C-39, art. 5. Repéré à http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-8.1

Robin, F. et Rousseau, M. (2012). Différentes formes de collaboration entre école maternelle et familles issues de milieux défavorisés : pistes pour comprendre. *Éducation & formation, e-297*, 49-59.

Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Rothe, A., Urban, M. et Werning, R. (2014). Inclusive transition processes – considering socio-economically disadvantaged parents' views and actions for their child's successful school start, *Early Years: An International Research Journal, 34*(4), 364-376. doi : 10.1080/09575146.2014.966662

Roulot-Ganzmann, H. (2017, 11 février). Des maternelles 4 ans pour lutter contre le décrochage. *Le Devoir*. Repéré à http://www.ledevoir.com/societe/education/491184/des-maternelles-4-ans-pour-lutter-contre-le-decrochage

Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. et Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs : results from a national survey. *Early childhood research quarterly, 25(1)*, 17-32. doi : 10.1016/j.ecresq.2009.09.001

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 199-226). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rubie-Davies, C., Hattie, J. et Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students : teacher expectations and academic outcomes. *British journal of educational psychology, 76*(3), 429-444. doi : http://dx.doi.org/10.1348/000709905X53589

Ruel, J., Moreau, A., Bérubé, A. et April, J. (2015). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire, évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (Rapport de recherche). Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

Said, E. W. (1978). *Orientalism.* New York : Random House.

Saldaña, J. (2005). *Longitudinal qualitative research: analyzing change through time.* Walnut Creek, CA : Alta Mira Press.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Saldaña, J. et Omasta, M. (2017). *Qualitative research : analyzing life*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Sanagavarapu, P. et Perry, B. (2005). Concerns and expectations of Bangladeshi parents as their children start school. *Australian Journal of Early Childhood, 30*(3), 45-51. Repéré à http://ezproxy.uws.edu.au/login?url=http://search.informit.com.au/fullText;dn=145338;res=AEIPT

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches, 3e édition* (p.127-140). Saint-Laurent, Québec : Pearson ERPI.

Schonberg, M. A. et Shaw, D. S. (2007). Do the predictors of child conduct problems vary by high- and low-levels of socioeconomic and neighbourhood risk? *Clinical child and family psychology review, 10*(2) 101-136. doi :10.1007/s10567-007-0018-4

Schulting, A., Malone, P. et Dodge, K. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology, 41*(6), 860–871. doi : 10.1037/0012-1649.41.6.860

Schulz, M. et Kesselhut, K. (2013). *« Let's just see how Mario is! » Construction of the 'learning child' and the parents' role in parent-teacher conferences.* Communication présentée au 23e colloque d'European Early Childhood Research Association, Université de Tallinn, Estonie.

Secrétariat à la jeunesse Québec. (2009). *Enrichir le Québec de sa relève : Stratégie d'action jeunesse, 2009-2014.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.saj.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf

Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Skinner, D., Bryant, D., Coffman J. et Campbell, F. (1998). Creating risk and promise: children's and teachers' co-constructions in the cultural world of kindergarten. *Elementary school journal, 98*(4), 297-301. doi : 10.1086/461897

Sleeter, C. E. (1995). Foreword. Dans B. B. Swadener et S. Lubeck (dir.), *Children and families "at promise" : Deconstructing the discourse of risk* (p. ix-xi). Albany, NY : State University of New York Press.

Smart, D., Sanson, A., Baxter, J., Edwards, B. et Hayes, A. (2008). *Home-to-school transitions for financially disadvantaged children, summary report*. Sydney : The Smith Family. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/237625999_transitions_for_fi_nancially_disadvantaged_children

Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research : time for a paradigm. *Narrative inquiry, 20*(1), 204-224. doi : 10.1075/ni.20.1.10spe

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak ? Dans C. Nelson et L. Grossberg (dir), *Marxism and the interpretation of* culture (p. 271-313). Londres : Macmillan.

Spivak, G. C. (1990). *The post-colonial critic : interviews, strategies, dialogues*. New York : Routledge.

Squire, C. (2008). Experience-centered and culturally-oriented approaches to narrative. Dans M. Andrews, C. Squire et M. Tamboukou (dir.), *Doing narrative research* (p. 41-63). Londres : Sage.

Squire, C., Andrews, M. et Tamboukou, M. (2008). Introduction : what is narrative research? Dans M. Andrews, C. Squire et M. Tamboukou (dir.), *Doing narrative research* (p. 1-21). Londres : Sage.

St. Pierre, E. A. (2000). Poststrutural feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education, 13*(5), 477-515. Repéré à http://www.tandf.co.uk/journals

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA : Sage.

Statistique Canada. (2015). Les lignes de faible revenu 2013-2014. Repéré à http://www.statcan.gc.ca/pub/75f0002m/75f0002m2015002-fra.htm

Swadener, B. B. (1995). Children and families "at promise": deconstructing the discourse of risk. Dans B. B. Swadener et S. Lubeck (dir.), *Children and families "at promise": Deconstructing the discourse of risk* (p. 17-49). Albany, NY : State University of New York Press.

Swadener, B. B. et Lubeck, S. (dir.). (1995). *Children and families "at promise": Deconstructing the discourse of risk.* Albany, NY: State University of New York Press.

Tamboukou, M. (2008). A Foucauldian approach to narratives. Dans M. Andrews, C. Squire et M. Tamboukou (dir.), *Doing narrative research* (p. 102-120). Londres : Sage.

Tannen, D. (2008). "We've never been close, we're very different." Three narrative types in sister discourse. *Narrative inquiry, 18*(2), 206-229. doi : 10.1075/ni.18.1.03tan

Théroux-Séguin, J. (2007). *L'unité, la binarité, la multiplicité : une approche postmoderne et postcoloniale du feminism* (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.

Timperley, H., McNaughton, S., Howie, L. et Robinson, V. (2003). Transitioning children from early childhood education to school; teacher beliefs and transition practices. *Australian Journal of Early Childhood, 28*(2), 32–38.

Tobin, J. (2007). Rôle de la théorie dans le mouvement. Reconceptualiser l'éducation de la petite enfance. Dans G. Brougères et M. Vanderbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 23-52). Bruxelles : Peter Lang.

Tremblay, M. et Bigras, N. (2008). Les défis de travail dans un service de garde en contexte de vulnérabilité : point de vue d'éducatrices. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexions et pratiques* (p. 109-123). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université de Québec.

TVA nouvelles. (2017, 9 février). *Lutter contre le décrochage dès la petite enfance.* Repéré à http://www.tvanouvelles.ca/2017/02/09/lutter-contre-le-decrochage-des-la-petite-enfance

Valencia, R. R. (dir.). (1997). *The evolution of deficit thinking : educational thought and practice*. Londres et Bristol, PA : Routledge.

Vandenbroeck, M. et Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care : a state of affairs, *European early childhood education research journal, 22*(3), 327-335. doi : 10.1080/1350293X.2014.912895

Van Laere, K., Van Houtte, M., et Vandenbroeck, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement', *European early childhood education research journal, 26*(2), 187-200, doi : 10.1080/1350293X.2018.1441999

Van Laere, K. (2017). *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care.* (Thèse de doctorat inédite). Université de Gand, Belgique.

van Nes, F., Abma, T., Jonsson, H. et Dorly, D. (2010). Language differences in qualitative research : is meaning lost in translation? *European journal of ageing, 7*(4), 313-316. doi : 10.1007/s10433-010-0168-y

Vasas, E. B. (2005). Examining the margins : A concept analysis of marginalization. *Advances in nursing science, 28*(3), 194-202. Repéré à journals.lww.com/advancesinnursingscience/

Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats familles-écoles au Québec: l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et politiques,* (35), 87-97. Repéré à www.lsp.umontreal.ca/

Vérificateur général du Québec. (2011). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2011-2012.* Québec : Gouvernement du Québec.

Viruru, R. (2005). The impact of postcolonial theory on early childhood education. *Journal of education, 35*(1), 7-29. Repéré à http://dbnweb2.ukzn.ac.za/joe/joepdfs/joe%2035%20viruru.pdf

Višnjić Jevtić, A. (2014). Samoprocjena uspješnosti odgojitelja u ostvarivanju različitih oblika suradnje s obiteljima [Autoévaluation du succès de l'enseignant dans l'accomplissement de différents modèles de coopération avec les familles]. Dans U: I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić, Z. Braičić (dir.), *Suvremeni izazovi teoriji i praksi odgoja i obrazovanja* (p. 305-312). Zagreb : Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Watson, C. (2007). Small stories, positioning analysis, and the doing of professional identities in learning to teach. *Narrative inquiry, 17*(2), 371-389. Repéré à www.ingentaconnect.com/content/jbp/nari

Webster, L. et Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method : an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching.* Londres et New York : Routledge.

Wells, K. (2011). *Narrative inquiry.* Oxford : Oxford University Press.

Whitebread, D. et Bingham, S. (2011). School Readiness; a critical review of perspectives and evidence. *TACTYC: Association for the Professional Development of Early Years Educators, Occasional paper*(2). Repéré à http://tactyc.org.uk/occasional-papers/occasional-paper2.pdf

Wildenger, L. K. et McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of child and family studies*, *20*(4), 387-396. doi : 10.1007/s10826-010-9403-6

Willms, D. (dir.). (2002). *Vulnerable children.* Edmonton: University of Alberta Press.

Woodhams, M. C. S. (2012). *Negotiating the transition : parents' experience of their oldest child's transition to school* (Thèse de maîtrise inédite). Victoria, University of Wellington.

Workman, E. (2012). Teacher expectations of students : a self-fulfilling prophecy? *Progress of Education Reform, 6*(13), 1-7. Repéré à http://www.ecs.org/clearinghouse/01/05/51/10551.pdf

Yelland, N. (dir.). (2005). *Critical issues in early childhood education.* Berkshire, Angleterre : Open University Press.

Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Zilber, T. B., Tuval-Mashiach, R. et Lieblich, A. (2008). The embedded narrative : navigating through multiple contexts. *Qualitative inquiry, 14*(6), 1047-1069. doi : 10.1177/1077800408321616