

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NIVEAUX DE COLLABORATION ÉTABLIS ENTRE UNE PERSONNE ENSEIGNANTE ET
DES PARENTS D'ENFANTS DE LA MATERNELLE 4 ANS PROVENANT DE MILIEUX
DÉFAVORISÉS ET ISSUS DE L'IMMIGRATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

VANESSA BOISVERT

JUILLET 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.12-2023). 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.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance envers toutes les personnes qui m'ont encouragée à chaque étape de la rédaction de ce mémoire de recherche. Leur accompagnement et leur appui indéfectible ont été d'une valeur inestimable.

Pour commencer, je tiens à exprimer ma gratitude envers ma directrice de recherche, Manon Boily, qui a su m'accompagner de façon remarquable tout au long de cette démarche de rédaction. Sa diplomatie, son expertise, sa bienveillance, son écoute, sa disponibilité et sa patience ont joué un rôle clé dans ce mémoire de recherche de maîtrise en éducation. Grâce à elle, j'ai cru en mon potentiel et j'ai pu me dépasser dans mon parcours universitaire.

Mes remerciements vont également à Nathalie Goulet, pour son expertise et sa disponibilité à répondre à des questions variées tout au long de mes études à la maîtrise.

Je remercie les membres du jury qui ont pris le temps de lire et de bonifier ce mémoire de recherche par leurs précieuses rétroactions, ayant permis d'enrichir chaque chapitre ainsi que les pages liminaires.

Un merci tout particulier à l'établissement scolaire qui a participé à cette étude, ainsi qu'aux cinq parents et à la personne enseignante qui ont contribué généreusement à la recherche. Leur collaboration a été essentielle à l'aboutissement de ce travail.

Je tiens à remercier aussi mes collègues de la maîtrise en éducation d'avoir été présentes au fil des années passées dans ce programme. C'est un privilège de partager cette expérience avec des personnes aussi inspirantes. Je vous souhaite à toutes une réussite éclatante dans vos mémoires de recherche.

Pour conclure, mes sincères remerciements à l'équipe de recherche Réussite Éducative et Pédagogie Inclusive (RÉPI) pour leur soutien constant et leur accueil chaleureux tout au long de ce parcours. Merci de mettre en valeur la réussite de vos étudiantes lors de colloques et de congrès scientifiques internationaux. J'adresse mes remerciements également à la Faculté des sciences de l'éducation et aux services à la vie étudiante de l'Université du Québec à Montréal pour leur appui.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION.....	13
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	17
1.1 Le contexte de l'étude	17
1.1.1 La maternelle 4 ans	17
1.1.2 Les maternelles et l'obligance de la collaboration famille-école.....	20
1.2 La collaboration	22
1.2.1 Certaines lacunes dans la collaboration école-famille	23
1.2.2 Obstacles à la collaboration.....	24
1.2.3 Bienfaits de la collaboration.....	27
1.2.4 Constats de la collaboration	28
1.2.5 L'importance de la collaboration entre les parents de milieux défavorisés et l'école	29
1.2.6 La collaboration école famille : le contexte des maternelles 4 ans.....	34
1.2.7 Synthèse des recherches menant à la question qui sous-tend cette étude	36
1.2.8 Questions de recherche.....	36
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	38
2.1 Concept de collaboration.....	38
2.1.1 Collaboration sous l'angle de l'éducation.....	39
2.2 L'approche écosystémique de Bronfenbrenner	41
2.3 Les modèles de collaboration entre la famille et l'école	43
2.3.1 Le modèle de l'influence partagée.....	43
2.3.2 Le modèle du processus de participation parentale	49
2.3.3 Modèle intégrateur des facteurs et processus des relations école-famille collaboratives	51
2.3.4 Le modèle à quatre niveaux de Larrivée	51
2.4 Coéducation école-famille.....	55
2.4.1 L'école comme partenaire dans la coéducation.....	55
2.4.2 La famille comme partenaire dans la coéducation.....	56
2.4.3 Les instruments de la coéducation impliquant la famille et l'école.....	56

2.5 Synthèse des modèles présentés.....	58
2.6 Les obstacles à la collaboration	59
2.6.1 Les obstacles répertoriés pour le parent	59
2.6.2 Les obstacles répertoriés chez la personne enseignante.....	61
2.7 Les obstacles liés aux enjeux de la collaboration et les défis à relever.....	63
2.8 Les familles issues de l’immigration.....	63
2.9 Les familles provenant de milieux défavorisés.....	66
2.10 L’éducation préscolaire comme contexte de la recherche : regard sur le programme sous-jacent.....	69
2.11 Interrelations des programmes pour le préscolaire :	70
2.11.1 Domaines de développement, compétences et axes de développement	71
2.12 Objectif général et spécifique de la recherche	72
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	74
3.1 Approche méthodologique	74
3.2 L’échantillonnage	75
3.2.1 Les critères de sélection des participants.....	76
3.3 Les instruments.....	77
3.3.1 L’entrevue semi-dirigée.....	78
3.3.2 Le journal de la chercheuse	79
3.3.3 Le questionnaire	80
3.4 La méthode d’analyse de données	81
3.4.1 L’analyse des données thématique déductive.....	81
3.5 Considérations éthiques	82
3.6 Entreposage des données	83
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS.....	84
4.1 Les niveaux de collaboration établis	85
4.2 Les activités visant à favoriser une collaboration	100
4.3 Les obstacles à la collaboration versus ce qui est mis en place pour les enrayer	108
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	117
5.1 Une seule forme de collaboration mise de l’avant.....	117
5.2 Les types d’activités proposés pour favoriser la collaboration entre la personne enseignante et les parents.....	119
5.3 Les obstacles à la collaboration	121
5.3.1 La prédominance des obstacles sur le plan organisationnel.....	121

5.4 Les limites de la recherche	124
CONCLUSION	126
ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	130
ANNEXE B FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE ET DES PARENTS	131
ANNEXE C LETTRE D'INVITATION À LA PERSONNE ENSEIGNANTE ET AUX PARENTS	142
ANNEXE D QUESTIONNAIRES D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉ DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE ET DES PARENTS	144
RÉFÉRENCES	147

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Représentation du modèle de l'influence partagée.....	44
Figure 2.2 : Six types d'implication et d'engagement visant pour l'établissement d'un partenariat (collaboration) entre l'école et la famille	45
Figure 2.3 Modèle du processus de participation parentale.....	50
Figure 2.4 Les diverses formes de collaboration	52
Figure 2.5 Modèle du double triangle pédagogique.....	58
Figure 2.8 Schéma des interrelations entre les programmes.....	71
Figure 2.9 Domaines de développement, compétences et axes de développement	72
Figure 3.1 Critères pour le recrutement des répondants.....	77

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Types d'activités	47
Tableau 2.2 Compilation des obstacles répertoriés dans la littérature scientifique chez les parents et chez les personnes enseignantes	61
Tableau 2.3 Caractéristiques des parents ayant au moins un enfant issu de l'union actuelle et des parents ayant au moins un enfant issu d'une union antérieure, parents d'enfants de 6 mois à 17 ans	66
Tableau 2.4 Nombre de répondants obtenu à l'enquête et taux de réponse pondérés réalisés par région et niveau de défavorisation	69
Tableau 3.1 Les données sociodémographiques des participants	80
Tableau 4.1 Présentation des niveaux de collaboration entre les parents et la personne enseignante en lien avec les éléments qui ont contribué à établir cette collaboration.	87
Tableau 4.2 Synthèse des médias utilisés pour communiquer relié à l'objectif à atteindre	88
Tableau 4.3 Synthèse des obstacles identifiés chez tous les parents de l'étude.....	108
Tableau 4.4 Les obstacles identifiés chez le parent # 1 de l'étude.....	109
Tableau 4.5 Les obstacles identifiés chez le parent # 2 de l'étude.....	110
Tableau 4.6 Les obstacles identifiés chez le parent # 3 de l'étude.....	111
Tableau 4.7 Les obstacles identifiés chez le parent # 4 de l'étude.....	113
Tableau 4.8 Les obstacles identifiés chez le parent # 5 de l'étude.....	114

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACEF	Activités de collaboration école-famille
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CEF	Collaboration école-famille
CFE	Conseil de la famille et de l'enfance
CIEREH	Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de service scolaire
DSPM	Directeur de santé publique de Montréal
EFC	École, Famille, Communauté
FE	Famille-école
FCPQ	Fédération des comités de parents du Québec
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
ISQ	Institut de la statistique du Québec
ME	Ministère de l'Éducation
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MIRS	Maison internationale de la Rive-Sud
MSEF	Milieu socioéconomique faible
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SASAF	Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
SIAA	Stratégie d'Intervention Agir Autrement

SILEI	Service d'intégration linguistique et d'éducation interculturelle
SFR	Seuil de faible revenu

RÉSUMÉ

L'étude s'intéresse aux niveaux de collaboration établis entre une personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et issus de l'immigration de sa classe, prenant forme à travers diverses activités et mettant en évidence les obstacles suscités. Pour ce faire, les représentations des parents et de la personne enseignante ont été recueillies dans une école défavorisée. Celles-ci ont été examinées en contexte de situations-activités afin de mieux comprendre le niveau de collaboration déployé par la personne enseignante de la classe de la maternelle 4 ans des milieux sélectionnés. La méthodologie choisie dans cette étude est de type qualitatif et interprétatif, puisque celle-ci vise à avoir accès aux représentations sociales des répondants sur le plan de la collaboration afin de comprendre le sens qu'ils donnent au phénomène vécu dans leur milieu de vie, notamment celui sur le plan professionnel (de la personne enseignante) et personnel (les parents). Le contexte de l'étude s'inscrit à l'éducation préscolaire 4 ans, alors que l'échantillonnage comprend 5 parents et 1 personne enseignante d'enfants de la maternelle 4 ans fréquentant un milieu défavorisé et issus de l'immigration en contexte de vulnérabilité. Des entrevues semi-dirigées individuelles, un questionnaire et le journal de la chercheure sont les méthodes privilégiées pour la collecte de données. Les analyses de contenu thématique déductive ont été réalisées à partir du modèle de Larivée *et al.* (2006) pour connaître les niveaux de collaboration établis, du cadre théorique d'Epstein *et al.* (2002) pour connaître les types d'activités offerts sous l'angle de la collaboration et du cadre théorique de Larivée (2013) pour mettre en lumière divers obstacles à la collaboration.

Mots clés : collaboration, maternelle 4 ans, défavorisation, immigration, parent, enseignant, obstacle, activité.

ABSTRACT

The study explores the levels of collaboration established between an educator and the parents of 4-year-old kindergarten children from disadvantaged and immigrant backgrounds in their class. This collaboration took place through various activities and highlights the obstacles encountered. To achieve this, the representations of both parents and the educator were gathered from school located in disadvantaged areas. These representations were examined within the context of activity-based situations to gain a better understanding of the level of collaboration demonstrated by the educator in the selected settings. The methodology chosen for this study was qualitative and interpretative, as it seeks to access the social representations of the respondents regarding collaboration, in order to understand the meaning they attribute to the phenomenon as experienced in their environment, particularly on a professional level (the educator) and personal level (the parents). The study took place in the context of 4-year-old preschool education. The sample included five parents and one educator of children in 4-year-old kindergarten classes from disadvantaged and immigrant backgrounds in a context of vulnerability. Individual semi-structured interviews, a questionnaire and the researcher's journal were the preferred methods for data collection. Deductive thematic content analyses were carried out using the model of Larivée *et al.* (2006) to identify the levels of collaboration established, the theoretical framework of Epstein *et al.* (2002) to understand the types of activities offered through the lens of collaboration, and the theoretical framework of Larivée (2013) to highlight various obstacles to collaboration.

Keywords : collaboration, kindergarten, disadvantaged, immigration, parents, educator, obstacles, activities.

INTRODUCTION

Au Québec, la collaboration entre les parents et les personnes enseignantes est reconnue au sein des politiques gouvernementales comme étant un élément majeur dans la réussite éducative de l'enfant (Ministère de l'éducation [ME], 2021; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2018; MEES, 2017a). Depuis les quarante dernières années, des chercheurs ont mis en évidence l'importance que revêt la collaboration entre l'institution scolaire et la famille dans le cheminement de l'enfant (Lenoir, 2020). En outre, ils soulignent l'apport considérable de la collaboration qui s'établit entre les personnes enseignantes et les parents sur le plan de la réussite scolaire (Beaumont *et al.*, 2010; Deslandes et Bertrand, 2001; Deslandes, 2019; Dumoulin, 2014; Epstein, 2001; Larivée *et al.*, 2006; Larivée *et al.*, 2013; Marsolais, 2004). L'enfant est le premier à bénéficier des rapports constructifs que la famille entretient avec l'école et la personne enseignante de leur enfant (MEES, 2017b). Notamment parce que celle-ci participe à son développement harmonieux et à son bien-être (Larivée, 2012). D'ailleurs, le document ministériel sur l'Éducation préscolaire 4 ans fait mention des trois aspects du mandat que l'institution scolaire s'engage à honorer :

« offrir des chances égales à tous les enfants; s'assurer que chaque enfant se développe dans tous les domaines; et faire en sorte qu'il croie en ses capacités et découvre le plaisir d'apprendre » (MEES, 2017b, p. 4).

Pour ce faire, l'ensemble du personnel scolaire se consulte afin de faire ressortir les meilleures pratiques à mettre en place dans le but d'éveiller les consciences vis-à-vis les défis rencontrés chez certains enfants (MEES, 2017b). Dans un même ordre d'idées, l'établissement scolaire ajuste ses interventions afin de prioriser une collaboration efficiente entre les divers intervenants (MEES, 2017b). L'organisation éducative doit s'assurer de la pérennité des moyens mis en place en effectuant un suivi à propos des attentes que chaque individu a vis-à-vis « la culture familiale et la culture scolaire » (MEES, 2017b, p. 6).

D'une part, de nombreux parents ont la volonté de s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant (Conseil supérieur de l'Éducation [CSE], 2020). Ils désirent avoir la possibilité d'exprimer leurs opinions, d'être inclus dans le processus décisionnel, mais surtout d'être reconnu dans leurs rôles essentiels qu'ils exercent dans l'éducation de leur enfant (CSE, 2020). Dans le

respect de cette volonté, les parents sont invités à collaborer avec l'école et la personne enseignante de leur enfant afin de soutenir la réussite éducative de leur enfant de façon optimale (MEES, 2017a, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009). En fait, l'engagement des parents dans la vie scolaire de leur enfant est primordial afin d'assurer son bon développement et sa réussite éducative (MELS, 2009, MEES, 2017a). D'autre part, les personnes enseignantes souhaitent aussi cette collaboration dans une visée de coéducation avec le parent, afin de donner à l'enfant les meilleures chances de réussir (Asdih, 2012). Toutefois, cette collaboration semble fragile en raison des représentations des deux parties qui semblent différer notamment sur le plan des attentes de l'une ou l'autre, apparentées aux populations diverses qui interagissent dans cette coéducation (Adish, 2012).

En fait, il semble que certains défis liés à la collaboration proviennent du statut des familles. À cet égard, selon Deslandes (2006), les parents provenant de l'immigration, de milieux défavorisés et les nouvelles familles vivent certains obstacles qui pourraient nuire à la collaboration école-famille. Parmi ceux-ci, « un manque de ressources, les horaires de travail non flexibles, les problèmes liés au transport ou le stress entourant la vie vécue en milieu défavorisé ont été répertoriés » (Deslandes, 2006, p. 150). La présente étude s'inscrit dans ce cadre en portant une attention particulière aux familles issues de milieux défavorisés ainsi qu'à celles immigrantes vivant également une situation de précarité. Ces dernières sont choisies puisqu'elles font face à des obstacles encore plus grands liés par exemple à leurs conditions de vie mais aussi en raison de leur vision des rôles de l'école et de leur façon de s'engager découlant de leurs représentations qui diffèrent de celle de leur pays d'accueil (Kanouté, 2003).

Par ailleurs, le contexte de la maternelle 4 ans est choisi puisque les rapports qui s'établissent entre les parents et les personnes enseignantes se forment lors de ce premier contact avec l'institution scolaire. De plus, ce contexte est sélectionné puisque l'égalité des chances faisant partie d'une visée gouvernementale (MEES, 2017b, MEES, 2018) peut s'opérationnaliser tôt, soit dès l'entrée à la maternelle chez les jeunes enfants de 4 ans et que certaines vulnérabilités chez ceux-ci sont déjà présentes à la maternelle (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 2016). En fait, le rapport émis en 2012 par le Directeur de santé publique de Montréal [DSPM] mentionne que l'Enquête québécoise sur le développement des enfants de la maternelle en 2012 révèle qu'un enfant sur quatre de milieux défavorisés est considéré comme vulnérable lors

de son entrée dans un établissement scolaire (CDPDJ, 2016) et qu'il existe des inégalités entre les enfants lorsqu'ils entrent à l'école. À ce sujet, il est souligné qu'une intervention précoce est requise pour offrir aux enfants l'égalité des chances de réussir (ME, 2021; CDPDJ, 2016).

Cette étude s'intéresse à la collaboration sous l'angle des représentations sociales des parents et des personnes enseignantes. L'étude sur les représentations sociales permet de comprendre le sens que les acteurs attribuent à un concept ou à des phénomènes complexes qui prennent vie dans les interactions sociales (Jodelet, 2003). Il s'agit en quelque sorte d'avoir accès à la réalité de l'individu telle qu'il se la représente (Filion, 2005). Sous cet angle, les questions de recherche sont les suivantes : 1) Comment la collaboration est-elle vécue entre la personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et issus de l'immigration ? 2) À travers quelles activités prend-t-elle forme ? 3) Quels sont les obstacles qui freinent cette collaboration?

Le premier chapitre traite de la problématique entourant le sujet d'étude, soit la collaboration établie entre les parents et les personnes enseignantes. Il présente d'abord le contexte de la recherche en mettant en lumière l'historique de la maternelle 4 ans, ce qui permet de la situer en parallèle avec la maternelle 5 ans. Il souligne les lacunes qui existent sur ce plan en présentant les obstacles relevés dans la littérature sur le plan scientifique en posant un regard sur ses bienfaits, notamment sur le plan de la réussite de l'enfant et de son bien-être. Enfin, ce chapitre trace les constats des recherches réalisées sous l'angle de la collaboration et termine par les questions de la recherche auxquelles tente de répondre la présente étude.

Le deuxième chapitre traite du cadre conceptuel et théorique. On y retrouve le concept de collaboration et ses fondements. Puis, les différents modèles de collaboration qui permettent la création du lien entre l'établissement scolaire et la famille sont exposés. Dans ce chapitre, une partie est réservée au cadre institutionnel qui entoure la maternelle 4 ans. Puis, le concept de représentation, angle d'étude choisi, est défini en lien avec ses fondements. Les trois cadres théoriques utilisés pour cette étude sont présentés : celui de Larivée *et al.* (2006) qui a mis en évidence l'existence de plusieurs niveaux de collaboration, le cadre théorique d'Epstein *et al.* (2002) qui a mis en lumière plusieurs activités à partir desquelles la collaboration pouvait prendre forme et le cadre théorique de Larivée (2013) qui a mis en exergue divers obstacles qui peuvent survenir sur les plans organisationnel, relationnel, psychologique et individuel. Dans les dernières lignes de

ce chapitre l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche sont présentés comme suit :

1. Identifier les niveaux de collaboration établis entre une personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et de l'immigration, prenant forme à travers diverses activités et mettre en évidence les obstacles suscités ; 1.1 Identifier les niveaux de collaboration établis entre une personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et ceux issus de l'immigration; 1.2 Identifier les différents types d'activités à travers lesquels la collaboration prend forme ; 1.3 Identifier les obstacles à la collaboration.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie de recherche. Dans celui-ci, l'approche méthodologique de type qualitatif et interprétatif est décrite. Les trois instruments de collecte de données utilisés sont détaillés : l'entrevue semi-dirigée, le questionnaire et le journal de la chercheuse. Puis, l'échantillon choisi pour l'étude est décrit. Enfin, les analyses sous-tendant les objectifs à l'étude sont exposées. Tout s'insère dans un cadre où la certification éthique de la chercheuse a été effectuée, les considérations éthiques (accords de la direction d'école, consentement éclairé, confidentialité, etc.) ont été prises en compte et une rigueur scientifique pour ce projet de recherche a été observée.

Le quatrième chapitre expose les résultats de la recherche à l'égard de l'objectif principal et des objectifs spécifiques ciblés par cette recherche. Dans cette partie, les niveaux de collaboration établis entre la personne enseignante et les parents sont exposés en lien avec les formes d'activités mises en place sous l'angle de la collaboration. Les représentations de la personne enseignante et des parents sont présentées en continue afin d'avoir accès au vécu de chacun. Enfin, les obstacles à la collaboration sont présentés.

Le cinquième chapitre présente la discussion qui s'est orientée vers l'unique forme de collaboration qui a été retrouvée entre la personne enseignante et les parents de cette étude. Des comparaisons avec d'autres recherches viennent apporter un éclairage intéressant. Dans ce chapitre, une partie importante s'est attardée aux obstacles à la collaboration. La mise en relation avec des travaux antérieurs a permis l'émergence de nouvelles connaissances, lesquelles ouvrent des perspectives prometteuses pour renforcer le processus de collaboration initié en début d'année scolaire entre la personne enseignante et les parents, dans le cadre de la maternelle 4 ans.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose la problématique associée à la présente recherche. Dans un premier temps, le contexte de la recherche est présenté en lien avec le concept central : la collaboration entre les parents et la personne enseignante. Ensuite, l'importance de la collaboration, ses obstacles, ses bienfaits et les constats qu'on en retire sont proposées afin d'établir la pertinence sociale et scientifique du concept à l'étude. Enfin, les questions de recherche sont amenées afin d'établir les objectifs qui sont sous-jacents à l'étude dans le prochain chapitre.

1.1 Le contexte de l'étude

L'école s'est donné trois missions à respecter soit celles d'instruire, de socialiser et de qualifier l'élève grâce au parcours scolaire dans lequel il est amené à développer de multiples compétences (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2006, MEES, 2017a). Par ailleurs, l'école souhaite mettre l'emphasis sur la réussite éducative de l'élève et pour ce faire, elle propose des moyens à mettre en place tôt dans le parcours de l'enfant (MEES, 2017a). Dans cette optique, l'école doit s'assurer de l'efficacité de ses moyens offerts en sollicitant et valorisant la participation parentale, et ce, le plus tôt possible pour concevoir une solide alliance avec la famille de l'enfant (MEES, 2017b). Pour améliorer ses chances de réussite, la collaboration entre la personne enseignante et le parent semble être une avenue privilégiée (MEES, 2017a; MEES, 2018). Il est suggéré que cette collaboration puisse s'établir dès la maternelle puisque c'est là que l'enfant fait ses premiers pas dans le système scolaire. Cette collaboration est souhaitée afin que la responsabilité de voir au bien-être de l'enfant soit atteinte (ME, 2021). La section suivante retrace l'évolution historique des maternelles québécoises, dans le cadre du contexte étudié, afin d'en comprendre les enjeux.

1.1.1 La maternelle 4 ans

En effectuant un bond dans le temps, on constate que dans les années 1950, les classes maternelles existaient principalement dans le secteur privé, ainsi que dans certaines écoles protestantes de Montréal (CSE, 2012). Le curriculum scolaire dans lequel est ancré la maternelle voit le jour à

partir des années 1960 avec le rapport Parent (Montreuil et Crevier, 2014). De plus, on constate une expansion des classes dans les années 1970 avec la création de maternelle 4 ans à mi-temps et de maternelle 5 ans à plein temps pour les enfants provenant de milieux défavorisés au Québec, mais aussi dans l'ensemble du Canada (Larose *et al.*, 2006). En 1979, l'offre éducative proposée aux parents d'enfants de 4 ans se présente sous diverses formes variées : maternelle-classe, maternelle-maison, maternelle-animation et service d'animation Passe-Partout, qui inclut un degré variable de participation des parents (Legault, 1993). Le choix du service d'animation Passe-Partout a été conçu afin de soutenir les compétences parentales en milieu socioéconomique faible [MSEF] dans l'éducation de leur progéniture (Castonguay, 2003). De surcroît, ce service d'animation vise à améliorer la réussite scolaire de cette clientèle provenant de milieux défavorisés en priorisant la collaboration de l'école avec la famille (Castonguay, 2003). Ce qui découle de tous ces changements au niveau de la maternelle est la création du programme d'éducation préscolaire qui a été intégré dans les établissements scolaires au courant des années 80 (Beauséjour *et al.*, 2004). À cet effet, pour expliquer la présence de ces maternelles, une étude mentionne que dans les pays développés, l'entrée à la maternelle est présente pour tous les enfants afin d'effectuer la transition « entre l'éducation dans la famille et l'éducation dans la collectivité » (Larose *et al.*, 2006, p. 3).

La maternelle à temps partiel a été instaurée à partir des années 1973-1974, ciblant principalement les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés ou vivant avec un handicap (CSE, 2012). La maternelle 4 ans a lieu en classe et s'étale sur cinq demi-journées (CSE, 2012). L'horaire de la maternelle 4 ans peut varier en fonction du lieu de fréquentation scolaire de l'enfant (CSE, 2012). Parfois, certaines commissions scolaires offrent la maternelle 4 ans 2 jours complets une semaine et trois journées complètes l'autre semaine en fonction des enjeux liés au transport scolaire (CSE, 2012). De même, dans des zones avec une densité de population plus faible, des tout-petits de 4 ans peuvent se joindre à une classe de maternelle 5 ans. Ces classes sont nommées multiâges (CSE, 2012). Selon les données du Conseil supérieur de l'éducation (2012), le nombre d'enfants fréquentant une classe de maternelle 4 ans pour l'année scolaire 2011-2012 est de 2962 sur l'Île de Montréal et de 3204 pour le reste du Québec (CSE, 2012).

De nos jours, ce n'est que tout récemment qu'un changement transitoire s'est effectué entre les anciennes législations enchâssant les classes de maternelles 4 ans vers de nouvelles législations qui

ont ouvert la fréquentation de ses classes à tous les milieux socio-économiques. Selon le bilan de mise en œuvre de la maternelle 4 ans, il semble indéniable qu'intervenir tôt et en collaboration serait à l'avantage du tout-petit pour faciliter sa réussite éducative (ME, 2021). Pour ce faire, la fréquentation d'une maternelle 4 ans à temps plein était dispensée aux enfants issus de milieux socioéconomiquement faibles (ME, 2021). Donc, selon le lieu de résidence de l'enfant au moment de son inscription, si sa cote se retrouve entre 6 à 10 de l'indice de milieu socio-économique, celui-ci peut fréquenter une maternelle 4 ans à plein temps (ME, 2021). Dans une visée d'offrir l'égalité des chances pour tous, l'offre des classes de maternelle à temps plein s'est répandue à l'ensemble des milieux socio-économique suite à un changement apporté dans la Loi sur l'instruction publique. Dans cette optique, l'adoption du projet de Loi no 5 *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans* a demandé une reddition de compte au centre de service scolaire quant à l'implantation des services éducatifs offerts aux apprenants âgés de 4 ans (ME, 2021). À compter de l'année scolaire 2020-2021, dans un effort de déploiement des services éducatifs offert aux tout-petits, ce sont 335 classes de maternelle 4 ans à temps plein qui ont vu le jour (ME, 2021).

Afin de pouvoir s'inscrire à la maternelle 4 ans, l'apprenant doit être âgé d'au moins 4 ans avant le 1^{er} octobre 2020 et les parents doivent entamer la demande d'inscription (MEES, 2020). De plus, c'est à la commission scolaire que revient la tâche de réajuster ces critères de sélection lorsqu'il y a un nombre supérieur d'inscriptions par rapport au nombre de places disponibles (MEES, 2020). La composition de la classe de maternelle 4 ans est la suivante, on y regroupe au moins 6 enfants âgés de 4 ans (MEES, 2020). Dans le fonctionnement du programme de la maternelle 4 ans, il n'est pas prévu qu'il y ait un redoublement. Finalement, les services éducatifs offert aux parents prévoient dix rencontres durant l'année scolaire (MEES, 2020).

Cette étude s'intéresse à la collaboration entre les parents et les personnes enseignantes mise en œuvre pour soutenir l'enfant dans son parcours éducatif, notamment lors de son entrée en classe de maternelle 4 ans. Dans la prochaine partie, les éléments reliés à la collaboration dont sa mise en œuvre, les lacunes qui peuvent exister, les obstacles rencontrés, ses bienfaits et les constats sont présentés.

1.1.2 Les maternelles et l'obligance de la collaboration famille-école

Lorsque les enfants font leur entrée dans l'école, ils sont porteurs d'une culture (MEQ, 2023). En fait, ils arrivent avec le « reflet de leur histoire personnelle et familiale ainsi que de leur milieu socioculturel » (MEQ, 2021, p. 3). Pour assurer leur développement optimal, il appert que la mobilisation des acteurs intervenant auprès de l'enfant constitue une priorité. Celle-ci devrait inclure plusieurs d'entre eux, notamment l'école et la famille, dans un partage équitable des responsabilités (MEQ, 2021). Le MEQ (2021) explique comment il entrevoit ce partenariat :

Tous les parents veulent voir leur enfant se développer selon son plein potentiel et réussir. Des recherches ont démontré que la relation école-famille est importante pour que l'enfant acquière une image positive de l'école, s'y intègre et y évolue en toute confiance. La famille doit donc être reconnue comme une alliée indispensable au soutien et à la réussite éducative de l'enfant (p. 7).

La collaboration entre les parents et la personne enseignante est donc une priorité (MEQ, 2021). Notamment en raison de la difficulté de certains enfants à s'intégrer dans le système scolaire. En fait, il appert qu'approximativement 50% des élèves de la classe font face à des défis d'intégration lorsque vient le temps d'entrer en maternelle selon l'expertise des personnes enseignantes de l'étude (Rimm-Kauffman *et al.*, 2000). De surcroît, les enfants qui proviennent d'un milieu socioéconomique faible présenteraient des difficultés d'adaptation importante pour la rentrée scolaire de maternelle (Cantin *et al.*, 2011). Or, les enfants qui ont eu une entrée difficile en classe de maternelle peuvent possiblement connaître un échec scolaire et dénote des habiletés sociales lacunaires (LoCasale-Crouch *et al.*, 2008).

Le Conseil supérieur de l'éducation relève que dès l'entrée en classe préscolaire, de nombreux tout-petits arrivent avec une bonne santé globale, la communication et les interrelations sont significatifs avec leur environnement ce qui leur ont permis d'avoir une confiance solide en leur capacité. De plus, ils ont été sensibilisés à la littérature jeunesse et ils ont vécu de nombreuses situations-activités stimulantes (CSE, 2012). À l'inverse, certains enfants rencontrent des obstacles : « l'intégration dans une société à la langue et à la culture différentes, la pauvreté de la famille, la maladie ou les retards d'apprentissage, le manque de stimulation sont autant de conditions qui peuvent avoir une influence sur le bien-être et le développement des enfants » (CSE, 2012, p. 28). Les personnes

enseignantes doivent composer à des profils multiples et les services éducatifs aux enfants de 5 ans doivent adapter leurs pratiques à la variété des besoins présents dans leur groupe (CSE, 2012).

Selon le programme-cycle du préscolaire (MEQ, 2021), les acteurs sociaux entourant l'enfant doivent se mobiliser, car c'est une responsabilité partagée. D'ailleurs, dans le document *Tout pour nos enfants* émis par le MEES l'importance d'une collaboration est soulignée en précisant qu'il est essentiel « d'accompagner les parents et favoriser la mobilisation et la concertation des acteurs » (MEES, 2018, p. 46). Notamment, à l'intérieur du Plan économique du Québec et de la Politique de la réussite éducative le gouvernement a instauré des mesures qui sont facilitantes pour les parents et qui favorisent le développement global de leurs enfants (MEES, 2018). Le but étant que les familles qui ont besoin d'un plus grand accompagnement puissent bénéficier de mesures qui leur permettent de prendre en charge le développement global et la réussite éducative de l'enfant (MEES, 2018). De surcroît, l'une des visées est que les parents soient sensibilisés aux réalités scolaires pour préparer leur enfant à son entrée à la maternelle. Par ailleurs, dès son entrée à l'éducation préscolaire 4 ans, l'ensemble du personnel éducatif accueille l'enfant, mais aussi la famille de celui-ci (MEES, 2017b). Or, chaque enfant est porteur d'une histoire, d'une culture, d'un référentiel de connaissances, ainsi que de l'historique familial (CSE, 2012). Pour ce faire, l'établissement scolaire doit prendre en considération la dimension culturelle des familles du tout-petits de 4 ans et un dialogue continue doit être priorisé. Ainsi, l'inclusion bienveillante des parents et des enfants de 4 ans issus d'un milieu pluriethnique dans le système scolaire est encouragée (MEES, 2017b). De plus, il faut considérer l'intégralité de l'enfant dans ses forces et ses zones de vulnérabilités et cibler ses forces dans les cinq domaines de développement (ME, 2021c). Dans cette optique, « la famille doit donc être reconnue comme une alliée indispensable au soutien et à la réussite éducative de l'enfant » (ME, 2021c, p. 91). Le document ministériel de *l'Éducation préscolaire 4 ans* précise qu'il importe de mettre l'emphasis sur la sollicitation et l'implication des parents afin « d'établir une communication école-famille respectueuse et ouverte pour favoriser une solide alliance » (MEES, 2017b, p. 7). Pour ce faire, les acteurs sociaux entourant l'enfant doivent se mobiliser, afin de partager cette responsabilité que celle de donner à l'enfant toutes les chances pour atteindre son plein potentiel (ME, 2021c). Cette mobilisation peut se faire sous l'angle de la collaboration (MEES, 2017a). En fait, plusieurs recherches tentent à démontrer que les interrelations entre la famille et le milieu scolaire sont primordiaux, notamment afin que l'enfant

puisse cheminer en toute quiétude (Deslandes, 2006). En ce sens, cette collaboration entre la famille et l'école semble être un facteur de protection important pour l'enfant surtout quand celui-ci a des besoins spécifiques (MEES, 2017a).

En outre, il est important de souligner que la réussite éducative de l'enfant s'appuie sur divers facteurs, entre autres, l'implication de la famille (Cantin *et al.*, 2011). À cet effet, il appert que l'implication du parent dans le curriculum scolaire de son enfant a un effet positif sur son développement (MEES, 2017a). En fait, il est essentiel de mobiliser les systèmes gravitant autour de l'enfant pour soutenir adéquatement le développement de celui-ci (MF, 2019). D'ailleurs, le MEES (2017a, p. 66) souligne dans sa politique éducative que « l'engagement parental et l'enrichissement de l'expérience parentale étant reconnus par la recherche comme des déterminants majeurs de la réussite ». Il convient de souligner que la qualité des échanges entre le milieu familial et l'établissement scolaire exerce une influence déterminante sur l'engagement parental (MEES, 2017a). Surtout, lorsqu'il est question de préparer et intégrer l'enfant dans un établissement scolaire. En somme, il faut intégrer l'ensemble des systèmes environnant l'enfant pour le soutenir dans ses apprentissages (Duval et Bouchard, 2013; Bronfenbrenner, 1979). Conséquemment, la collaboration parents et personnes enseignantes s'avère être un aspect sur lequel s'attarder.

1.2 La collaboration

Le MEES (2019) rapporte qu'il importe de considérer certains objectifs pour soutenir la réussite éducative de tous les enfants. Celui-ci mentionne qu'il faut agir tôt, rapidement et en concertation avec les apprenants eux-mêmes (MEES, 2019). En fait, la collaboration entre les divers intervenants qui s'inscriront dans la trajectoire de l'enfant est importante (MEES, 2017a; MEES, 2018 ; MEQ, 2021). Selon Lenoir (2020), la perception et les habitudes éducatives mises en place à la maison et les pratiques des parents et des personnes enseignantes exercent un impact sur le type de collaboration priorisé. Dans la prochaine partie, certaines lacunes dans la collaboration école-famille sont mises en évidence. Puis, les obstacles, les bienfaits et les constats identifiés dans la littérature scientifique, sont relevés. Ce qui met en lumière l'importance de collaborer entre les parents de milieux défavorisés et l'établissement scolaire. D'autant plus, la collaboration école-famille en contexte des maternelles 4 ans est expliqué afin d'en comprendre le bien-fondé. Finalement, la synthèse de l'étude est présentée et la question de recherche est exposée.

1.2.1 Certaines lacunes dans la collaboration école-famille

Le constat effectué sur le terrain a permis de répertorier certaines lacunes dans les relations interpersonnelles entre l'école et la famille. Les parents sont parfois imprégnés d'idées préconçues sur l'école en fonction de leur propre parcours scolaire ou même du modèle d'implication parental de leurs parents lorsque ceux-ci fréquentaient un établissement scolaire (CSE, 2012). Certains comportements et attitudes de la part de la personne enseignante ou du parent sont à éviter pour favoriser les relations harmonieuses entre les différents acteurs sociaux entourant l'enfant et plus particulièrement en milieu défavorisé (Larose *et al.*, 2010; CSE, 2012). Les obstacles quant à la collaboration école-famille se manifestent de plusieurs façons. Le Conseil de la famille et de l'enfance (2000) rapporte que les parents ressentent qu'il est ardu de communiquer avec les personnes responsables de leurs enfants. De surcroît, « laissées à elles-mêmes, sans support et sans complicité avec l'école, les familles québécoises ne peuvent que difficilement assumer leur rôle et soutenir adéquatement leurs enfants dans la voie de l'apprentissage scolaire. Plusieurs d'entre elles sont ainsi tentées d'abandonner » (Conseil de la famille et de l'Enfance [CFE], 2000, p. 8). Une implication parentale trop envahissante ou, au contraire, inexistante peut être source de frustrations tant chez le parent que chez la personne enseignante (CSE, 2012). Par exemple, plusieurs parents présentent une méfiance vis-à-vis l'établissement scolaire et ne sont pas engagés à communiquer les défis que leur enfant vit lorsque celui-ci fait son entrée dans l'école préscolaire (Aubert, 2007).

En 2001, Deslandes et ses collègues ont entamé un projet recherche-action sur la collaboration École, famille et communauté [EFC]. Les objectifs qui découlaient de cette recherche étaient les suivants : « (1) élaborer, mettre en œuvre et évaluer un programme de collaboration EFC; (2) dégager des modèles de collaboration EFC transférables à divers milieux » (Deslandes, 2019, p. 33). Deslandes (2019) souligne que cette étude a été effectuée dans deux écoles primaires et secondaires. Les données qui sont ressorties de l'étude des besoins sont qu'une grande majorité des parents trouvent que l'école communique raisonnablement avec eux quand l'enfant vit des contraintes scolaires. Par contre, les parents ont mentionné qu'ils aimeraient avoir davantage de rétroactions lorsque l'enfant fait preuve de persévérance ou obtient de bons résultats. Les retombées de l'étude ont mené des établissements scolaires à produire un bulletin sur les programmes scolaires, sur les politiques de l'institution, sur la légitimation des efforts de l'enfant. Dans d'autres

établissements scolaires, l'équipe-école a opté pour la distribution des numéros de téléphone et les courriels des personnes enseignantes et de la direction pour les parents d'élèves. En résumé Deslandes (2019) rapporte que l'objectif de l'étude était de connaître la perception des parents quant à la communication avec l'établissement scolaire. Un résultat satisfaisant en est ressorti lorsqu'il est question de soutenir un apprenant en difficulté. En contrepartie, selon la perception des parents, il y aurait une moins grande communication avec celui-ci lorsque l'enfant performe bien. Dans une école élémentaire un système de mini-diplôme a été mis en place pour valoriser trois élèves par mois qui se démarque au niveau scolaire ou comportemental. Deslandes (2019) explique que dans d'autres institutions scolaires des stratégies pour favoriser la communication avec le parent de l'enfant ont été mises en place à travers un portfolio, un bulletin ou par téléphone. À cet effet, dans les établissements scolaires visés par cette étude, plusieurs activités ont été mises en place pour faciliter l'implication des parents et la réciprocité des communications avec l'école. Voici quelques-uns des moyens mis en place lors de l'étude des besoins :

(...) ateliers de lecture et d'écriture animés avec les parents, devoirs interactifs, utilisation du portfolio pour communiquer avec des parents, ateliers pour soutenir les parents, dépliants offerts aux parents sur les services offerts dans l'école et dans la communauté, diplômes offerts aux élèves suite à des bons coups, guide pour les parents contenant des trucs pour les devoirs, etc. (Deslandes, 2006a, 2006b, 2008b; Deslandes *et al.*, 2006a cités par Deslandes, 2019, p. 34).

Ainsi, le besoin des parents de collaborer lors de situation-activité est manifeste. De là l'importance de s'intéresser au sujet de la collaboration dans notre étude.

1.2.2 Obstacles à la collaboration

Leithwood (2009) a réalisé une recherche qui avait pour sujet l'implication de la cellule familiale dans la scolarisation des tout-petits. Sa recherche s'intéressait aux aptitudes, à l'encadrement et à la posture des parents, des titulaires de classe et des autres membres du personnel scolaire qui favorisaient l'engagement des parents. L'étude s'est aussi intéressée aux facteurs contribuant au manque de discussions et aux échanges tendus entre la famille, les personnes enseignantes et la direction d'école. De plus, l'étude s'est penchée sur les déterminants du contexte, entre autres, l'environnement scolaire, le statut socioéconomique de la famille. Enfin, l'étude a permis d'examiner la diversité des outils et des diverses stratégies dans le développement des ressources

et la possibilité de formation continue pour soutenir la participation des parents (Leithwood, 2009). En outre, l'auteur mentionne qu'il a répertorié trois types d'influences qui amènent une détérioration de la collaboration école-famille (Leithwood, 2009). Ces trois aspects sont les suivants : la propension entourant l'implication des parents d'une part et les acteurs scolaires de l'autre part; la nature des discussions entre l'école et la cellule familiale; et les différences observées dans le registre langagier et culturel entourant le titulaire de classe et la famille (Leithwood, 2009). Selon cette étude, les chercheurs précisent que certains parents ressentent de la frustration lorsque l'école n'est pas toujours à l'écoute de leurs préoccupations et n'interviennent pas dans certaines circonstances (Leithwood, 2009). Dans le cas de certains parents, ceux-ci mentionnent qu'ils font face à un mur et que l'école semble apporter du support davantage à la personne enseignante qu'à l'apprenant lorsque survient un conflit (Leithwood, 2009). De plus, le dialogue entre l'école et le parent peut engendrer des tensions et des insatisfactions de la part des parents, mais aussi du personnel scolaire qui ont des attentes différentes (Leithwood, 2009). Conséquemment, les émotions négatives que vivent les parents engendrent une perte de confiance envers l'établissement scolaire (Leithwood, 2009). Selon cet auteur, les sources répertoriées qui semblent miner la communication sont une fréquence non constante de celle-ci, à un moment qui n'est pas propice et à l'inefficacité des initiatives de communication (Leithwood, 2009). Dans cette même étude, d'autres causes semblent amenuiser la collaboration entre l'école et la famille, en voici quelques-unes; le court moment alloué à une rencontre, l'échéancier de rencontres école-famille, la communication unidirectionnelle et les attentes d'invitations personnelles et au lieu de générales sont des obstacles mentionnés par les parents (Leithwood, 2009). D'autant plus, Leithwood (2009) souligne que certaines familles issues de l'immigration qui ont un vécu scolaire difficile auront tendance à s'esquiver lors des événements scolaires afin d'éviter les discussions avec un membre du personnel.

Quant à Lenoir (2020) son étude a permis de répertorier des écueils quant au rôle et la vision de l'école perçue d'une part par la famille et d'autre part de la personne enseignante. Lenoir (2020) a relevé le fait que certaines familles voient l'établissement scolaire comme une continuité de leur rôle d'éducateur du tout-petit et s'attendent que l'école respecte leurs valeurs ainsi que celles qu'elles souhaitent transmettre à leur progéniture (Lenoir, 2020). De surcroît, son étude a permis de mettre en évidence que les attentes des parents et des personnes enseignantes divergent par

rapport aux finalités privilégiées par l'établissement scolaire (Lenoir, 2020). La perception des personnes enseignantes et des parents sur les activités parascolaires qui s'effectuent en dehors des heures de classe est dissemblable (Lenoir, 2020). La chercheuse constate que les familles issues de l'immigration souhaitent intégrer des activités culturelles qui bonifient un développement juxtaposé à l'institution scolaire (Lenoir, 2020). À contre-courant, les personnes enseignantes voient de manière défavorable le surplus des occupations effectuées en dehors des heures de classes, car ceux-ci perçoivent que le programme scolaire suivi durant la journée n'était pas suffisant pour le tout-petit (Lenoir, 2020). La chercheuse note que certains parents ressentent des irritants quant au manque de considération de la part de l'école vis-à-vis leur obligation professionnelle (Lenoir, 2020).

Selon l'étude menée par Humbeeck *et al.* (2006), les chercheurs soulignent qu'un des obstacles répertoriés est le manque d'une limite claire dans les modes de diffusion des savoirs priorisés par les parents et les personnes enseignantes. Cette même étude remarque qu'il semble y avoir un chevauchement des pratiques éducatives mises en place par le parent et celles mises en place par la personne enseignante, ce qui engendre une incohésion (Humbeeck *et al.*, 2006). De plus, les auteurs remarquent un écart entre l'imposition de pratiques par l'établissement scolaire à la famille et les pratiques socioculturelles que les parents transmettent à l'enfant (Humbeeck *et al.*, 2006). Certaines personnes enseignantes éprouvent des irritants importants lorsqu'elles perçoivent négativement l'univers familial et ont le sentiment que les parents déconstruisent les apprentissages transmis en classe (Humbeeck *et al.*, 2006). Par exemple, lors de l'enseignement du français normé, la personne enseignante ne tenait pas compte des particularités culturelles et des habitudes langagières de la maisonnée en milieu moins nanti (Humbeeck *et al.*, 2006). Ainsi, lorsque des lacunes sont relevées lors de la correction de devoirs, les retombées affectent l'ensemble de la cellule familiale (Humbeeck *et al.*, 2006).

Selon Deslandes (2019), la recension des écrits effectuée sur la collaboration EFC a fait émerger des tensions dans les relations entre parents et les personnes enseignantes. Ces zones de vulnérabilité se manifestent par des incompréhensions, des maladresses, et des opinions divergentes. Si cela survient quelques fois, ces tensions peuvent devenir des conflits. Ainsi, certains parents mentionnent qu'il y a une dégradation des conditions de travail des personnes enseignantes ce qui engendre un enseignement de qualité moindre (matériel désuet et problématique de gestion

de classe) et un manque de ressources pour les apprenants vivant des écueils dans leur parcours scolaire (Périer, 2005). Plusieurs problématiques sont répertoriées en milieu scolaire, entre autres, certains parents ignorent les activités qui se sont déroulées en classe de maternelle. C'est lorsqu'une problématique survient auprès de l'enfant que le titulaire de classe va transmettre les détails de la situation aux parents (CSE, 2012). La collaboration entre l'école et la maison semble plus distante dès l'entrée à la maternelle.

Une étude menée en territoire Montréalais s'est penchée sur les interventions privilégiées lors de la collaboration école-communauté en contexte culturel varié et défavorisé (Bilodeau *et al.*, 2011). L'étude s'est intéressée aux types d'interventions offerts dans le secteur jeune au niveau primaire et secondaire selon l'*Approche École en santé* (Bilodeau *et al.*, 2011). Elle visait à documenter la méthode prescrite par le document *l'Approche École en santé* et répertorier les avantages et les zones de vulnérabilité des interventions effectuées auprès de la clientèle scolaire et de sa famille (Bilodeau *et al.*, 2011). Les chercheurs menant l'étude (Bilodeau *et al.*, 2011) ont documenté les interventions dont plusieurs poursuivent des objectifs éducatifs et familiaux. Certains de ces objectifs se concentraient sur l'implication de la famille, plus spécifiquement celle issue de l'immigration dans le curriculum scolaire de leur progéniture (Bilodeau *et al.*, 2011). Les chercheurs font le constat que les moyens utilisés pour contrer les inégalités s'alignent modérément aux orientations du *Programme de soutien à l'école Montréalaise* (Bilodeau *et al.*, 2011). Il y a une divergence entre ce qui est recommandé dans les politiques gouvernementales et ce qui est appliqué sur le terrain. Cette même étude présente la réalité sur le terrain à l'égard des stratégies employées par les personnes enseignantes pour favoriser la collaboration école-famille. À cet effet, les représentations des personnes enseignantes et des parents mettent en lumière ce qui se vit dans les milieux scolaires, notamment en ce qui concerne la collaboration. Elles révèlent également les aspects à améliorer pour les générations futures. Il est donc pertinent d'examiner ce que recouvre la collaboration une décennie plus tard, ce que ce projet d'étude se propose d'explorer. Ce thème revêt une grande importance, car la collaboration génère de nombreux bienfaits à divers niveaux.

1.2.3 Bienfaits de la collaboration

Selon une étude menée par Deslandes *et al.* (2004), lorsque la réciprocité des échanges entre la personne enseignante et le parent est sincère, la participation parentale s'en retrouve accrue et les

bienfaits sur le jeune se font ressentir. Ainsi, lorsque la personne enseignante sollicite les parents pour des rencontres brèves, formelles ou informelles ce qui est observé chez l'enfant est une plus grande autonomie, une vision positive de l'école et une plus grande participation en classe (Deslandes *et al.*, 2004). Selon Deslandes (2019), la collaboration entre la personne enseignante et le parent est positive et harmonieuse lorsque l'intérêt de l'enfant est au cœur des préoccupations. Ces relations se développent lorsque chacun prend sa responsabilité et que chacun partage une confiance mutuelle (Deslandes, 2019). Ces échanges doivent être constructifs, teintés de confiance et un engagement partagé à soutenir l'élève dans ses apprentissages (Clarke *et al.*, 2010). À cet effet, lorsque le parent connaît bien les différentes façons de procéder de la personne enseignante en classe, le titulaire de classe ressent que l'enfant est plus à l'aise et se retrouve dans de bonnes conditions pour apprendre (Deslandes *et al.*, 2004). Ce continuum de la relation personne enseignante-parent durant l'année scolaire permet à l'enfant de s'autoréguler et conséquemment il devient plus enclin à adhérer au fonctionnement de la classe (Deslandes *et al.*, 2004). De plus, lorsque le titulaire de classe adopte une approche bienveillante, chaleureuse et soutenante, cela à comme effet de renforcer les liens de confiance personne enseignante-parent (Deslandes, 2006). D'autant plus que la participation parentale en milieu scolaire agit comme un facteur de protection chez l'enfant pour diminuer l'écart dans la réussite scolaire de milieux favorisés et défavorisés (Deslandes, 2019). Qu'en est-il exactement sur le plan de la collaboration entre les personnes enseignantes et les parents et quels sont les constats ?

1.2.4 Constats de la collaboration

Selon la Fédération de comités des parents du Québec [FCPQ] (FCPQ, 2009), les instances scolaires et les fédérations de parents déplorent la faible participation parentale aux différentes structures scolaires. Le portrait qui est dépeint de la participation des parents dans l'école est faible, tout particulièrement lorsque ceux-ci proviennent de milieux défavorisés (FCPQ, 2009). Ils ont tendance à déléguer leurs devoirs parentaux dans l'éducation de leur enfant à l'organisation scolaire (FCPQ, 2009). Pourtant, les chercheurs mettent en lumière qu'il s'agit de l'une des priorités du système scolaire québécois d'impliquer davantage les parents provenant de milieux défavorisés et d'assurer « l'égalité des chances pour tous » (Deniger et Roy, 2002, p. 53).

Selon le FCPQ (2009), il appert que « certains parents ne savent pas trop comment intervenir à l'école et que, parfois, ils s'y prennent maladroitement, sans respecter les rôles et les responsabilités des autres partenaires » (p. 8). Ceux-ci relèvent aussi que par le passé, plus d'un est désenchanté des essais de collaboration entre l'école et la maison, qu'il s'agisse de parents ou de membres du personnel de l'établissement scolaire.

Selon Deslandes (2019), des chercheurs avaient relevé en 2001 des zones de vulnérabilités qui minaient une saine collaboration école-famille en précisant qu'il y a un laxisme quant à la collaboration famille-école sur le terrain puisque certaines stratégies minimales sont mises en place et qu'il y a un manque de coordination quant au partenariat école-famille. Selon la Fédération des comités de parents du Québec (2009), il revient aux parents de l'enfant d'assumer la responsabilité de développer des liens avec l'établissement scolaire. Celle-ci les invite fortement à prendre la place qui leur est attribuée dans l'école sans empiéter sur les autres partenaires sociaux. D'autant plus que cette charge leur incombe, car ils sont les premiers responsables du bien-être et de l'apprentissage de leur enfant (CSE, 2012). En somme, à partir de la littérature scientifique présentée précédemment, le constat est qu'il y a des lacunes dans la collaboration entre l'école et les parents. À cet effet, certains obstacles entraîneraient des conséquences sur la collaboration école-famille de sorte que celle-ci serait moins efficiente. Il s'avère donc important de s'attarder à la collaboration qui existe entre les parents et les personnes enseignantes dans les milieux éducatifs. Puisque le contexte de l'étude s'y prête, il semble pertinent d'examiner la présence de cette collaboration dans les milieux dits défavorisés.

1.2.5 L'importance de la collaboration entre les parents de milieux défavorisés et l'école

Le MEES (2019) identifie certains objectifs pour soutenir la réussite éducative des enfants notamment ceux en difficulté. Celui-ci mentionne dont l'objectif 1.1 : qu'il faut agir tôt, rapidement et en concertation auprès des élèves (MEES, 2017a; MEQ, 2001 cité par Beaumont *et al.*, 2010; MELS, 2009; MEES, 2019). Certaines inégalités prévalent entre certaines catégories d'apprenants. Dans les milieux moins bien nantis, 30% à 50% des enfants accuseraient un retard, entre autres, dans l'essor de leurs fonctions exécutives dès la maternelle Pomerleau *et al.*, (2005) cité par Bouchard et Duval (2013). Ce qui bien entendu, peut avoir un impact sur la réussite éducative de l'enfant. Celui-ci se retrouve dans la classe avec un désavantage sur le plan cognitif, ce qui peut

amoindrir ses chances de réussites sur le plan scolaire (MEES, 2017a). Plusieurs autres facteurs ont été répertoriés par Japel (2008), qui mentionne que « la santé de l'enfant, l'âge, la scolarité et la santé mentale de la mère, la monoparentalité, le revenu familial et le climat familial » sont des aspects qui peuvent nuire aux comportements de l'enfant, de sa santé physique et mentale, ainsi que sa réussite éducative (Japel, 2008). Dans ce sens, une étude effectuée rapporte que la participation parentale est parfois entravée par un manque de disponibilité, une communication lacunaire ou par un manque de temps (Poissant, 2014). Selon l'étude de Japel (2008), pour entraver le développement et l'apprentissage de l'enfant, il doit y avoir une présence d'au moins quatre facteurs de risques (monoparentalité, pauvreté extrême, faible scolarité de la mère, etc.) que ceux des enfants de milieux aisés.

Un écart culturel prend place lorsque le parent provient de milieu socioéconomique faible (Poncelet et Francis, 2010). Certaines études comme celle effectuée par Poissant (2014), révèle qu'il y a un déficit important entre les tout-petits lors de leur entrée à l'école tout particulièrement ceux provenant de milieux socio-économiquement faibles (Poissant, 2014). De plus, une autre étude précise que dans les milieux populaires, certains parents ne se sentent pas toujours suffisamment outillés pour discuter du suivi scolaire de leur enfant et qu'il incombe à la personne enseignante d'utiliser son jugement professionnel pour adapter ses interventions auprès de l'enfant (Périer, 2005). Pour éviter que l'entièreté du curriculum scolaire de l'enfant se retrouve dans les mains de la personne enseignante, il revient au milieu scolaire de mettre en place des pratiques de collaboration entre l'école et la maison (Christenson et Sheridan, 2001). Pour ce faire, les personnes enseignantes considèrent que les parents sont des alliés indispensables pour la réussite de l'enfant (Christenson et Sheridan, 2001; MELS, 2009). À cet effet, l'engagement des parents à ce qui a trait au parcours académique de l'enfant est un facteur déterminant sur sa réussite éducative (MELS, 2009; Weiss *et al.*, 2009). Le titulaire de classe joue un rôle clé quant à l'application de pratiques collaboratives école-famille (CEF), et conséquemment il se doit de privilégier la communication avec les parents pour bien définir les rôles que chacun occupe (Deslandes, 2019). Pour ce faire, la personne enseignante doit engendrer une communication bienveillante envers les parents pour les renseigner davantage sur le déroulement scolaire, le projet éducatif de l'école, ainsi que sur les besoins et les avancements de leur progéniture (Deslandes, 2019). De même, offrir du soutien pour valoriser « l'exercice de leur rôle parental ainsi que leur sentiment de compétence (Asdih, 2012) ».

La participation parentale s'intègre dans un groupement d'activités qui permet à la culture scolaire et à la culture familiale d'être commutatif pour développer une culture commune (Kherroubi, 2008; Dumoulin *et al.*, 2014). Or, si l'institution scolaire applique les pratiques collaboratives école-famille, cela devrait inciter à la favorisation d'une relation dynamique, de partage et de solidarité entre la famille et l'école peu importe qu'ils proviennent de milieux socioéconomiques faibles ou non (Dumoulin *et al.*, 2014).

On constate que lorsque le statut d'immigrant et de défavorisation sont mis ensemble, cela amène des facteurs qui s'entrecroisent et expliqueraient le manque d'implication des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants (Kanouté, 2003). Dans ceux-ci nous retrouvons « le profil des familles (restriction linguistique, faible scolarité, analphabétisme); les conditions de vie (chômage, cumul d'emplois précaires, expériences d'exclusion) » (Kanouté, 2003, p. 22). Il est à noter qu'il y a une divergence de vision concernant les attentes de l'établissement scolaire au niveau de l'engagement et les représentations que se font les parents immigrants des rôles distincts qu'exercent l'institution scolaire et de leurs propres rôles dans la socialisation et la scolarisation de l'enfant (Kanouté, 2003). Pour favoriser l'égalité des chances pour tous, il faut privilégier le dialogue qui existe entre l'établissement scolaire et les parents en situation de défavorisation socioéconomique afin de s'engager dans une compréhension commune de l'environnement socio-éducatif pour les apports qui en découleront chez l'apprenant (Kanouté, 2003).

Par ailleurs, selon le CSE (2012), les parents émettent certaines inquiétudes lorsqu'il s'agit d'intégrer leur enfant dans un milieu scolaire. Malheureusement, certaines familles n'ont pas les mêmes moyens au niveau socioéconomique et culturel pour bien soutenir l'enfant avant son entrée à l'école (Aubert, 2007). De plus, les parents issus de milieux défavorisés vivent des angoisses surtout lorsqu'il est question de respecter les attentes en littératie chez les enfants et il peut en résulter des écarts sociaux (Smythe, 2010). Ils souhaiteraient s'impliquer dans la préparation à la vie scolaire en connaissant davantage les attentes de l'école vis-à-vis leur enfant. L'école peut informer le parent sur la préparation de l'enfant lorsque c'est le moment de l'admission pour la maternelle. Par exemple, l'école peut encourager les parents à visiter les lieux, parler positivement de l'école, pratiquer l'enfant avec l'habillage et lui montrer les pratiques courantes d'hygiène personnelle (CSE, 2012). Une bonne communication entre l'école et la maison aurait un impact

sur la réussite éducative de l'enfant lorsque la collaboration est instaurée rapidement dès son entrée à l'école préscolaire (CSE, 2012).

Larivée *et al.* (2017) ont fait une synthèse des connaissances et mis en évidence certaines pistes d'intervention. Ils arrivent à la conclusion que bien évidemment, l'ensemble des intervenants doivent se mobiliser afin de communiquer leurs propres représentations de « cette relation collaborative » (Larivée *et al.*, 2017, p. 14). Les chercheurs de cette étude soulignent quatre grandes classifications pour faciliter la lecture et la compréhension des résultats : « 1) les fondements théoriques, 2) les démarches de collaboration, 3) les moyens de collaboration EFC et 4) les conditions d'efficacité » (Larivée *et al.*, 2017, p. 14). Selon la recension des 183 écrits scientifiques analysés lors de cette étude, les modèles théoriques les plus pertinents dans la collaboration EFC sont les suivants : « le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2001), plus particulièrement sa typologie sur l'implication parentale; le modèle de participation parentale d'Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005); le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) » (Larivée *et al.*, 2017, p. 14). Les auteurs relèvent que les initiatives de collaboration EFC est prisé au primaire et le parent y est plus impliqué qu'au secondaire (Larivée *et al.*, 2017). Il en ressort qu'en contexte socioéconomique faible, ainsi qu'issu de l'immigration, les protagonistes en milieu éducatif vont communiquer avec le parent pour mentionner les bons résultats de l'apprenant plutôt que ces faiblesses. En ce qui concerne la durée de la collaboration école-famille, celle-ci est changeante en fonction des buts et de l'approche mis en place par le milieu (Larivée *et al.*, 2017). Il appert que le moyen principal soulevé pour engendrer la collaboration s'avère être la communication. Pour ce faire, plusieurs méthodes de communication sont employées, on y retrouve : le téléphone, le courriel, Facebook, la radio locale, les lettres, skype, etc. Dans cette optique, il faut considérer la réalité des parents, afin de communiquer avec ceux-ci dans des moments opportuns pour entretenir des relations significatives (Larivée *et al.*, 2017). Pour parvenir à optimiser la mise en place de la collaboration, il s'avère nécessaire que les praticiens se consultent pour préparer, adapter et évaluer les visées à atteindre en fonction des diverses caractéristiques (culturelles, économiques, etc.) de la clientèle scolaire et de la famille (Larivée *et al.*, 2017).

Selon l'étude menée par Larivée *et al.* (2017), six indicateurs en sont ressortis lors de l'analyse des écrits scientifiques. Dans un premier temps, il existe des divergences entre les chercheurs et les

praticiens sur le terrain. De ce fait, en contexte scolaire la mise en place des pratiques adéquates s'avère lacunaire en raison de sources multifactorielles (temps, lieu de rencontre et informations). D'ailleurs, il est démontré qu'il y a un déséquilibre dans les interactions au niveau des rôles et des responsabilités lorsque les acteurs tentent de collaborer ensemble. Les chercheurs soulignent que les modèles théoriques sur lesquelles les assises des bonnes pratiques collaboratives se reposent ne sont pas déployés en contexte scolaire. De surcroît, la vision commune concernant l'éducation comme un enjeu social doit être partagée par les différents intervenants entourant l'enfant. Larivée *et al.* (2017) mentionnent que la mise en place des pratiques efficaces de la collaboration EFC prend du temps. Il faut que l'établissement scolaire prenne le temps nécessaire d'implanter les différentes mesures. Finalement, tel que mentionné dans l'étude, les auteurs stipulent qu'il est nécessaire de poursuivre les travaux de recherche afin de recenser les pratiques de collaboration EFC efficaces dans les établissements scolaires afin d'apporter de nouvelles pistes de solution (Larivée *et al.*, 2017).

De son côté, Lenoir (2020) a effectué des entrevues en 2013 et 2014 auprès des personnes enseignantes et de parents dont plusieurs issus de l'immigration. L'auteure a employé une grille d'analyse thématique conventionnelle afin de mettre en lumière des informations obtenus lors des entretiens avec les participants (Lenoir, 2020). À travers son étude, la chercheuse explique en quoi consiste la collaboration école-famille. Plusieurs termes importants retentissent à travers son écrit, entre autres, la responsabilité partagée entourant le mésosystème de l'apprenant, la réciprocité des communications entre l'école et la famille, la spécialisation des individus de la sphère scolaire et familiale mise au profit du tout-petit et la concertation efficace des acteurs concernés. À l'intérieur de cette recherche c'est la typologie d'Epstein (2004) qui est privilégiée en raison des six types d'implication parentale dans lesquels se déploie la collaboration. Lenoir (2020) a constaté qu'il y a trois aménagements plausibles de la participation parentale découlant de la typologie d'Epstein (2004) : pendant la complétion des devoirs et des leçons à la maison, lors des rassemblements dans un comité à l'école et à travers l'inscription à des activités parascolaires dans la communauté. L'auteure privilégie comme méthodologie pour recueillir les données, l'entrevue individuelle semi-directive qui s'échelonne sur une période de trente minutes à quarante-cinq minutes. Les retombées de l'étude permettent de relever la perception commune du parent et de la personne enseignante quant à l'importance de collaborer entre eux. Cependant, entre la volonté des protagonistes à

interagir entre eux, il y a la réalité qui les rattrape et chacun peine à mettre en place des stratégies communes pour avoir des communications stables sur le long terme. Du côté des parents, l'implication se limite au suivi des devoirs et des leçons à la maison. Pour les personnes enseignantes, ceux-ci planifient des activités scolaires sans la consultation préalable du parent et ils s'attendent à obtenir du soutien de leur part. De plus, Lenoir (2020) va étayer le point de vue des parents qui sont dits natifs et d'autres parents qui sont considérés issus de l'immigration. L'auteure met en lumière qu'à travers la typologie d'Epstein (2004), la participation parentale s'avère faible selon les résultats obtenus lors des entretiens. Dans cette même optique, l'aspect de la communication est variable de faible à modéré en fonction du participant. Bien que l'établissement scolaire et la famille ont des attentes un envers l'autre, celles-ci ne sont pas exprimées envers l'autre acteur. D'autant plus, l'étude révèle que la cellule familiale connaît peu le programme éducatif de l'école, les intervenants s'occupant de leurs enfants et du programme des activités scolaires (Lenoir, 2020). L'étude mentionne que la détermination de réussite des parents et le cadre parental entourant le tout-petit est prédicteur de sa réussite éducative (Lenoir, 2020). L'auteure amène une piste intéressante que ce serait la motivation de la cellule familiale et l'encadrement qui favoriserait la réussite éducative de l'apprenant (Lenoir, 2020). Ce qui distingue sa recherche de la présente recherche s'inscrit dans le contexte de la recherche qui est réalisée au primaire (Lenoir, 2020). Tandis que la présente recherche s'intéresse aux maternelles 4 ans dans une école ayant une cote de défavorisation et de surcroît elle s'intéresse aux parents issus de l'immigration vivant en situation de défavorisation.

1.2.6 La collaboration école famille : le contexte des maternelles 4 ans

Dumais et Soucy (2019) ont réalisé un projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein. Ceux-ci ont fait un bilan de la littérature scientifique liée à ce sujet et ils ont découvert un vide scientifique en ce qui concerne l'insertion des enfants de la maternelle 4 ans à temps plein issus de milieux pluriethniques (Dumais et Soucy, 2019). Leur étude avait comme visée celle de répondre aux deux questions suivantes :

« Dans le cadre d'un programme de développement global, comment soutenir de façon optimale l'intégration linguistique, sociale et scolaire d'enfants issus de l'immigration qui intègrent la maternelle 4 ans à temps plein? »

« Comment favoriser l'établissement de collaborations école-familles qui soutiennent l'intégration linguistique, sociale et scolaire de ces mêmes enfants? »

Ainsi, leur recherche a permis de trouver des pistes de solutions afin d'offrir des moyens pour favoriser « l'intégration linguistique, sociale et scolaire » des tout-petits provenant d'un milieu pluriethnique qui ont des classes de maternelle 4 ans à temps plein (Dumais et Soucy, 2019). Les chercheurs Dumais et Soucy (2019) souhaitent promouvoir la mise en place de la collaboration école-famille qui permettent l'intégration linguistique, sociale et scolaire des tout-petits de 4 ans. Pour ce faire, quatre objectifs principaux ont été élaborés : « la description des défis et des leviers relatifs, analyser les besoins relatifs à l'intégration linguistique, sociale et scolaire, décrire le cheminement scolaire des enfants qui participent au projet-pilote et favoriser la diffusion et le transfert des résultats du projet-pilote » (Dumais et Soucy, 2019, p. 11). Les retombées de l'étude sont présentées afin d'apporter des pistes de solution par rapport à l'inclusion des enfants provenant de milieux pluriethniques dans le système scolaire (Dumais et Soucy, 2019).

Les chercheurs (2019) relèvent qu'il semble primordial de réduire le nombre d'apprenants par classe. De plus, une ressource additionnelle serait nécessaire afin de venir appuyer la personne enseignante en classe. Les chercheurs proposent que les interventions se fassent d'une manière concertée afin qu'il y ait une cohérence dans ce qui est communiqué aux élèves. De plus, ils précisent qu'il serait primordial que l'équipe-école prévoit des moments de collaboration et de concertation entre les différents acteurs sociaux gravitant autour des tout-petits de la maternelle 4 ans.

De son côté, Robitaille (2022) a réalisé une étude sur la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein qui s'intéresse tout particulièrement aux tout-petits ayant des besoins particuliers. La méthode employée par la chercheuse a permis d'émettre quatre aspects : « les défis, les bénéfices, les besoins et les pratiques collaboratives » (Robitaille, 2022, p. 207). Elle a abordé le sujet d'étude à travers les représentations sociales des parents et des personnes enseignantes. Cette étude a permis d'identifier que les zones de vulnérabilité sont grandes lorsqu'il est question d'enfants ayant des besoins spécifiques et qu'il existe des divergences au niveau de la vision, des échanges verbaux et des résistances sur le plan de la collaboration (Robitaille, 2022). Cette étude est intéressante et amène de nouvelles données. Toutefois, les situations-activités proposées entre

la personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans, susceptibles de favoriser l'émergence d'une collaboration, demeurent peu documentées, alors qu'elles peuvent jouer un rôle déterminant dans le niveau de collaboration instauré entre les parties. Par ailleurs, le développement de connaissances sur les obstacles à la collaboration ainsi que sur les moyens susceptibles de les surmonter constituerait une voie prometteuse, encore inexplorée, en particulier dans le contexte des parents d'enfants fréquentant la maternelle 4 ans et issus de l'immigration en situation de vulnérabilité.

1.2.7 Synthèse des recherches menant à la question qui sous-tend cette étude

Considérant que la maternelle 4 ans a vu le jour dans les derniers 5 ans et que celle-ci est vue comme étant un déterminant dans la réussite éducative et scolaire de l'enfant, il importe d'approfondir ce sujet d'étude. Toutefois, les deux études précédentes ont été réalisées sur la collaboration entre l'école et la famille chez les maternelles 4 ans. La première de Dumais et Soucy (2019) réalisée dans le contexte des maternelles 4 ans auprès des parents issus de l'immigration, s'intéresse à l'établissement de collaboration école-famille en vue de soutenir l'intégration linguistique, sociale et scolaire de l'enfant issus de l'immigration. Des aménagements sont alors proposés sans que l'attention soit portée sur les types de collaboration établis. La deuxième proposée par Robitaille (2022) est réalisée dans le contexte d'enfants présentant des besoins particuliers à la maternelle 4 ans. L'auteur a comme objectif de relever des zones de vulnérabilités, des avantages, des besoins et de recenser les pratiques collaboratives des milieux choisis (Robitaille, 2022). Bien que les recherches sur la collaboration école-famille soient nombreuses, aucune n'a été menée spécifiquement dans le contexte de la maternelle 4 ans auprès de parents issus de l'immigration vivant en situation de précarité. Aucune n'a non plus examiné les niveaux de collaboration à travers les situations-activités proposées ni identifié les obstacles présents dans ces milieux, en vue de dégager des pistes pour les surmonter.

1.2.8 Questions de recherche

À l'instar des recherches consultées (Beaulieu, 2007; Bilodeau *et al.*, 2011; Deslandes et Jacques, 2004; Deslandes, 2019; Dumais et Soucy, 2019; Dumoulin *et al.*, 2013; Larivée *et al.*, 2017; Larose *et al.*, 2006; Lenoir, 2020; Poissant, 2014; Robitaille, 2022), il appert qu'aucune étude n'a été

réalisée sur les niveaux de collaboration proposés par la personne enseignante aux parents d'enfants fréquentant la maternelle 4 ans, issus de milieux socioéconomiques défavorisés et de l'immigration, en contexte de défavorisation, à travers la typologie développée par Larivée (2003). À cet égard, la recherche tentera de répondre aux questions suivantes : 1) Comment la collaboration est-elle vécue entre la personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et issus de l'immigration ? 2) À travers quelles activités prend-t-elle forme ? 3) Quels sont les obstacles qui freinent cette collaboration?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le deuxième chapitre vise à présenter les concepts à l'étude et les théories qui peuvent apporter une compréhension par rapport à la question de recherche ciblée. Rappelons que ce projet de recherche s'intéresse à la collaboration qui prend forme entre la personne enseignante et les parents d'enfants inscrits à la maternelle 4 ans, évoluant en milieu défavorisé et issus de l'immigration. Ainsi, il importe premièrement de poser les assises conceptuelles du concept de collaboration. Puis, il s'avère essentiel d'établir les assises théoriques à propos des concepts qui sous-tendent ce projet d'étude. La théorie des écosystèmes de Bronfenbrenner est présentée afin de mieux comprendre les systèmes qui interagissent dans la vie de l'enfant, notamment dans son parcours éducatif, et qui invitent à instaurer une collaboration permettant d'assurer une continuité sur le plan éducatif. Pour comprendre en profondeur les éléments qui peuvent interagir à l'intérieur de la collaboration qui s'établit entre la personne enseignante et le parent, divers modèles de collaboration sont présentés. Trois cadres théoriques soutiennent cette étude: celui de Larivée *et al.* (2006), qui a mis en évidence l'existence de plusieurs niveaux de collaboration; celui d'Epstein *et al.* (2002), qui a identifié diverses activités par lesquelles la collaboration peut émerger; et enfin, celui de Larivée (2013) qui a mis en exergue les obstacles pouvant survenir aux niveaux organisationnel, relationnel, psychologique et individuel. Ce chapitre aborde également la diversité des familles présentes au Québec, en portant une attention particulière au contexte de cette étude, soit celui des parents issus de l'immigration vivant en situation de défavorisation. Enfin, les objectifs de l'étude sont explicités.

2.1 Concept de collaboration

Le concept de collaboration a intéressé un grand nombre de chercheurs (Li *et al.*, 2018) y compris ceux du monde de l'éducation (Deslandes, 2019). Cet intérêt perdure depuis les quarante dernières années (Deslandes, 2019). Le concept de collaboration a fait l'objet de définitions scientifiques précises. À ce sujet, pour Li *et al.* (2018), celle-ci a trait à « un processus complexe, qui fait intervenir au moins deux collaborateurs et consiste en un ensemble d'actions réalisées par des acteurs humains agissant pour le compte d'un collaborateur afin d'atteindre un objectif commun »

(p. 230). En éducation, plusieurs savoirs essentiels ont émergé par rapport à ce concept alors que de nombreuses pratiques collaborative mises en œuvre par les acteurs centraux du milieu de l'éducation ont été identifiées (Deslandes, 2019). Ces connaissances ont permis de mettre en place des mesures pour favoriser la collaboration dans le but d'optimiser le développement de l'enfant pendant son parcours éducatif (Deslandes, 2019). De plus, plusieurs modèles ont été présentés afin d'expliquer les stratégies de collaboration à privilégier dans le monde de l'éducation (Deslandes, 2019; Larivée, 2013). C'est d'ailleurs l'intérêt de la présente étude, que celui d'examiner ce concept à l'intérieur du contexte scolaire pour comprendre comment il se vit entre les parents issus de l'immigration et la personne enseignante de la maternelle 4 ans provenant d'un milieu défavorisé. Ainsi, dans la prochaine partie, ce concept sera défini à partir de ses fondements émergeant des recherches en éducation.

2.1.1 Collaboration sous l'angle de l'éducation

Le concept de collaboration a fait l'objet de nombreuses définitions dans les publications scientifiques, ministérielles et chez les spécialistes de l'éducation (Larivée, 2011). Plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce concept. Ainsi, pour Deslandes (2019), la collaboration intègre des interrelations réciproques entre les devoirs des parents dans le suivi scolaire de l'enfant, ainsi que le rôle de l'école au soutien des parents en vue de leur fournir des informations entourant le bien-être des enfants. Selon cette auteure, trois fondements tels des facteurs clés sont considérés lorsqu'il est question de collaboration entre les acteurs sociaux du monde de l'éducation : « le partage des responsabilités, la confiance mutuelle et une communication ouverte » (Deslandes, 2019, p. 6). À ce sujet, Moreau et ses collaborateurs (2005) avaient fait état des racines latines du concept de collaboration en soulignant que celui-ci signifiait « travailler avec ». Bouchard *et al.* (1996) quant à eux, définissent la collaboration comme étant une interaction entre deux milieux qui se consacrent à une mission commune ou à un devoir mutuel (Larivée, 2011). Dans le contexte scolaire, il s'agit du milieu familial et du milieu scolaire qui, dans une visée commune doivent veiller au développement optimal de l'enfant, à sa réussite éducative et à son bien-être (MEES, 2017a). En outre, pour Deslandes (2019), le concept de collaboration entre la famille et l'organisation scolaire fait appelle à la relation qui s'établit entre les deux parties, exigeant d'une part que chacun participe et s'implique et d'autre part, qu'ils s'engagent pour alimenter ce processus relationnel. De son côté, Larivée (2013) parle aussi d'engagement en fonction de la

situation véhiculée par le milieu scolaire, soit le contexte précis dans lequel la collaboration prend forme. Toutefois, l'auteur mentionne que le degré d'implication du parent peut être changeant et dépend de l'entente établie entre la famille et l'établissement scolaire (Larivée, 2013). Enfin pour Larivée *et al.* (2006), la collaboration est associée au désir de mettre en place des résolutions efficaces et peut se manifester à travers trois voies : des pratiques dites collaboratives, de la coopération et un partenariat entre les professionnels éducatifs et les unités familiales. Il s'agit en quelque sorte d'une responsabilité partagée entre le parent et la personne enseignante (Larivée, 2013), entre autres, pour assurer un suivi sur le plan développemental auprès de l'enfant. Plus tard Larivée (2019, p. 4) précisera que la collaboration : « correspond à la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité (Bouchard *et al.*, 1996, p. 22) » par des acteurs concernés. En somme, il appert que les fondements de la collaboration reposent sur la participation active, l'implication et l'engagement des parties prenantes. Le contexte dans lequel elle se construit mérite une attention particulière, puisqu'il façonne les modalités du « travailler avec ».

Deslandes (2019) a exposé quatre modèles théoriques qui permettaient d'expliquer les relations entre la famille et l'école sous l'angle de la collaboration : 1) le modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986) ; 2) le modèle de l'influence partagée (Epstein, 2001) ; 3) le modèle du processus de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997) ; 4) le modèle intégrateur du style parental dans un contexte précis (Darling et Steinberg, 1993). L'examen de ces modèles a permis à Deslandes (2019) de proposer un cinquième modèle : 5) le modèle intégrateur des facteurs et processus des relations école-famille collaboratives. Cette partie expose ces modèles en détails qui ont permis de mettre en relation différents éléments dans le processus de collaboration et de proposer par la suite un nouveau modèle. Par ailleurs, à la suite de la revue de littérature portant sur le concept central de cette étude, d'autres modèles ont été recensés. Dans cette optique, celui de la coéducation et Larivée (2013) présentant les quatre niveaux de collaboration a retenu l'attention. La section suivante expose ces modèles afin d'établir les fondements conceptuels, et ainsi mieux comprendre les éléments qui gravitent autour de la notion de collaboration. Cette analyse mènera à la sélection d'un modèle de référence, permettant d'envisager le concept à travers les dimensions retenues en vue d'atteindre les objectifs fixés dans le cadre de cette recherche.

2.2 L'approche écosystémique de Bronfenbrenner

L'approche écosystémique est particulièrement importante pour comprendre tous les systèmes qui interagissent dans la vie de l'enfant (CSE, 2020; CTREQ, 2013; Deslandes, 2019). L'approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1979, 1986) repose sur deux axes spécifiques : « la systémie et l'écologie » (CTREQ, 2013, p. 13). En ce qui a trait au système, c'est l'interprétation d'un biotope en posant un regard sur les affiliations et les liens qui compose le tout (CTREQ, 2013). En complémentarité, l'écologie va quant à elle porter un regard sur l'entièreté de l'humain afin d'étudier les interrelations dans son espace naturel (Fadi et Reynaud, 2014). Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986) propose une structure où toute décision et intervention liées à l'apprenant se doit d'être portée par des échanges entre les divers microsystèmes qui enchâssent l'humain (Larivée *et al.*, 2013). Pour ce faire, dans le contexte scolaire, ce sont les intervenants qui portent en eux la responsabilité de communiquer et de développer des liens solides pour assurer la cohérence et la continuité des interventions tout au long de l'année scolaire (Larivée *et al.*, 2013). À cet égard, l'établissement scolaire a choisi d'élargir son spectre en incluant la famille, les titulaires de classe et les professionnels de l'organisation scolaire, ainsi que la communauté pour pallier les obstacles que l'enfant peut rencontrer sur son parcours éducatif (Larivée *et al.*, 2013).

Dans ce modèle, plusieurs systèmes interreliés entre eux sont représentés par des contextes qui ont une portée sur le développement de l'enfant (Larose *et al.*, 2004). D'ailleurs, Larose *et al.* (2004) font état de l'interrelation entre ces systèmes et du processus relationnel entre l'enfant et son environnement de la façon suivante : « Le modèle de Bronfenbrenner (1979) est, à l'origine, centré sur la relation entre l'enfant (ou l'individu en développement) et des environnements distincts mais dont la complémentarité est assurée par la médiation du sujet. Il s'agit d'un modèle, non pas du développement de l'individu, mais plutôt des contextes dans lesquels ce développement se produit et où il effectue des transactions et des transitions » (p. 59).

Le premier système appelé l'ontosystème englobe les caractéristiques de l'individu qui font référence aux habiletés de l'individu, à ses compétences, sa résilience qui proviennent de résultats développementaux ou de l'inné, soit d'une caractéristique naturelle que possède l'individu (Fadi et Reynaud, 2014) sur les plans suivants : « physique, émotionnel, intellectuel et comportemental » (Fadi et Reynaud, 2014, p. 1). Le deuxième système nommé le microsystème est considéré

comme étant l'environnement immédiat du tout-petits (Deslandes, 2019; Fadi et Reynaud, 2014). Ce système inclut diverses personnes qui peuvent intervenir dans le développement de l'enfant telles que celles provenant de la famille, les professionnels de l'éducation qui interagissent avec l'enfant et les camarades de classe (Deslandes, 2019). En outre, les interrelations entre les individus de ce système, les engagent dans des tâches qui offrent des occasions de développement chez l'enfant (Fadi et Reynaud, 2014). Le troisième système appelé le mésosystème intègre un ensemble d'intervenants qui gravitent autour de l'enfant (Deslandes, 2019). À l'intérieur de ce système l'interaction entre les intervenants peuvent prendre diverses formes telles que les discussions formelles et informelles (rencontre Teams, appel téléphonique, mot dans l'agenda, etc.) (Fadi et Reynaud, 2014). Toutefois, Deslandes et Royer (1994), mentionnent que « les interactions ayant lieu dans le mésosystème doivent être axées sur la confiance, la réciprocité et le partage des pouvoirs, trois conditions essentielles à un véritable partenariat (Epstein, 1990) » (p. 10). On retrouve trois autres systèmes dans l'approche écosystémique : l'exosystème; le macrosystème et le chronosystème (Deslandes, 2019). L'exosystème englobe davantage les normes du travail et dans le monde de l'éducation, celles de la commission scolaire (Bronfenbrenner, 1986; Cormier, 2003; Deslandes, 2019). Le macrosystème est davantage un référentiel de valeurs, de mode de vie, de religion et de culture qui régissent les normes sociétales dans lequel l'enfant grandit (Bronfenbrenner, 1986; Cormier, 2003; Deslandes, 2019). En d'autres termes, le macrosystème peut être défini comme les perceptions sociales et les convictions véhiculées par la communauté (Saint-Supéry *et al.*, 2022). Enfin, le chronosystème prend en considération la mesure de la temporalité afin de mieux identifier les dynamiques ressenties des relations dans une période précise (Saint-Supéry *et al.*, 2022). Ce modèle représente une assise importante pour l'étude présente au sens où deux microsystèmes, celui de la famille et celui de l'école sont pris en compte pour examiner la collaboration qui se met en place pour poser les assises de la réussite de l'enfant dans son parcours éducatif. Ainsi, dans le cadre de cette étude, le mésosystème permet de comprendre les interrelations entre les divers microsystèmes (famille et école) dans lesquelles la collaboration prend forme pour soutenir la réussite scolaire de l'enfant (Cormier, 2003, Deslandes, 2019; Fadi et Reynaud, 2014; Saint-Supéry *et al.*, 2022). Cette interrelation a donné lieu à des modèles où les deux entités, la famille et l'école interagissent dans le développement et l'éducation de l'enfant. La section suivante présente les principaux modèles de collaboration entre la famille et l'école. Le premier met en lumière les différents contextes de vie dans lesquels évolue l'enfant, ainsi que

l'influence conjointe exercée par les acteurs clés de ces contextes, notamment les parents et le personnel éducatif.

2.3 Les modèles de collaboration entre la famille et l'école

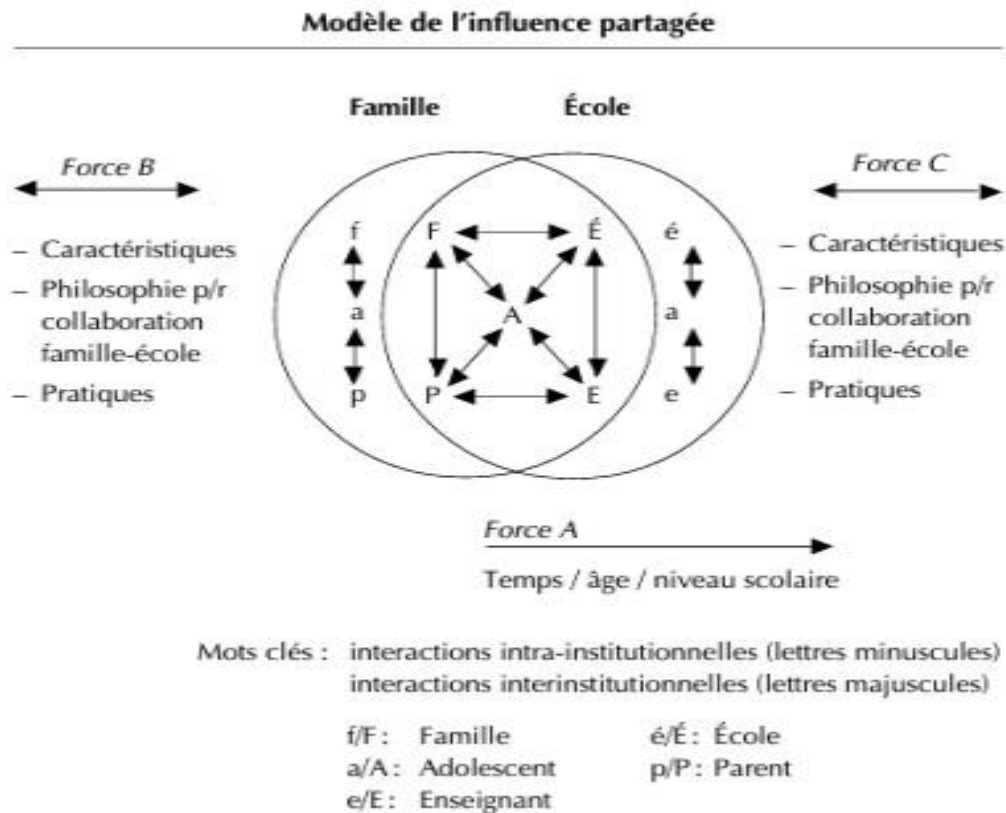
Plusieurs modèles de collaboration ont été élaborés pour mieux comprendre les variables qui viennent interagir dans la participation, l'engagement des parents et de l'école dans une visée de soutien au développement de l'enfant. Dans cette partie quatre modèles sont présentés dont trois sous l'angle de l'examen de Deslandes (2019) qui a réalisé une synthèse originale de ces modèles. Puis, le quatrième soit celui de Larivée (2013) est exposé en détail puisqu'il servira de cadre théorique pour répondre à la question qui sous-tend la présente recherche tout comme le premier, le modèle de l'influence partagée qui a mené à des formes de collaboration intéressantes pour le présent sujet d'étude.

2.3.1 Le modèle de l'influence partagée

Ce modèle théorique élaboré par Epstein *et al.* (2002) s'appuie sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et sur une dimension structurelle et sociétale (Deslandes, 2019). Deslandes (2019) explique que ce modèle comprend trois sphères (l'école, la famille et la communauté) qui sont en quelque sorte des contextes à l'intérieur desquels l'enfant évolue. Ces sphères sont associées à quatre forces qui interagissent dans le développement de l'enfant : « le temps, l'âge, le niveau scolaire et les conditions sociales de l'époque (force A), les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de la famille (force B), l'école (force C) et la communauté (force D). » (Deslandes, 2019, p. 8). Le croisement des forces issues des différents contextes de vie de l'enfant, tels que la culture familiale et la culture scolaire, est essentiel pour qu'une collaboration significative puisse s'établir (Deslandes, 2019). Le but est de favoriser une expérience scolaire harmonieuse et de faciliter les transitions que l'enfant vivra tout au long de son parcours éducatif. À titre d'exemple, les sphères reliées à la famille et l'école engendreront plusieurs possibilités de collaboration entre la famille et l'école, notamment lors de son entrée à la maternelle ou lorsqu'il sera en première année et qu'il devra amener des devoirs à la maison. Voici le schéma représentant les forces de ce modèle et deux contextes qui seront à l'étude dans le cadre de cette recherche. En

outre, « le degré d'intersection varie en fonction du niveau de coopération et de complémentarité » entre ces sphères (Deslandes, 2019, p. 8).

Figure 2.1 : Représentation du modèle de l'influence partagée



Source : Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire (Deslandes et Royer, 1994, p. 10)

Au sujet de ce modèle, Deslandes (2019) précise que la relation entre les personnes enseignantes et les parents « dans un même milieu de vie et entre les différents contextes peuvent être représentés et étudiés dans le cadre de ce modèle » (p. 8). Le modèle d'Epstein apporte des assises importantes pour la réalisation de ce projet d'étude qui vise à examiner la collaboration entre les parents et les personnes enseignantes des maternelles 4 ans. Notamment parce que ce modèle a mené à l'identification de formes d'implication et d'engagement de la part de l'école et la famille pour soutenir l'enfant dans son parcours scolaire. Ces formes d'implication et d'engagement seront retenues pour comprendre comment la collaboration se vit entre la famille et l'école. La prochaine partie fait état de cela.

Les types d'implication et d'engagement de l'école et de la famille

L'engagement des parents dans le curriculum scolaire de l'apprenant, semble être implicitement un facteur indispensable pour favoriser les succès scolaires du tout-petit (MEES, 2017). Cet engagement qui passe par la collaboration qui s'établit entre le parent et la personne enseignante devient un moyen établi pour appuyer les avancées scolaires du jeune (MEES, 2017), notamment pour contrecarrer les vulnérabilités auxquelles font face certains enfants dont ceux provenant de milieux moins nantis (Deslandes, 2006, CDPDJ, 2016). En effet, selon Larivée (2011) les parents peuvent s'impliquer dans une visée de collaboration dans des tâches telles que celles réalisées à domicile (ex. : les devoirs); celles réalisées dans le milieu scolaire (ex. : levée de fonds) et celles réalisées dans la communauté (ex. : des cours de cuisine). Toutefois, l'engagement de l'école envers les parents d'élèves est aussi un aspect à prendre en considération. À cet effet, Epstein *et al.* (2002) ont présenté un modèle qui intègre divers types d'implication et d'engagement des parents et de l'école pour expliquer l'influence partagée dans le soutien à la réussite éducative de l'enfant (Epstein *et al.*, 2002). Anfara et Mertens (2008) ont présenté dans un tableau une synthèse de ces six types d'implication et d'engagement de l'école et de la famille visant à collaborer pour le bien de l'enfant :

Figure 2.2 : Six types d'implication et d'engagement visant pour l'établissement d'un partenariat (collaboration) entre l'école et la famille

Type 1: Soutien au rôle parental	Aider les familles à acquérir des compétences parentales, un soutien familial, à comprendre le développement de l'enfant et de l'adolescent et à créer des conditions familiales pour soutenir l'apprentissage à chaque âge et niveau scolaire. Aider les écoles à comprendre les antécédents, les cultures et les objectifs des familles pour les enfants.
Type 2: Diversification des modes de communication	Communiquer avec les familles sur les programmes scolaires et les progrès des élèves. Créer une communication bidirectionnelle entre l'école et la maison.

Type 3: 3-Participation des parents à la vie de l'école	Améliorer le recrutement, la formation, les activités et les horaires pour impliquer les familles en tant que bénévoles et publics à l'école. Permettre aux éducateurs de travailler avec des bénévoles qui soutiennent les élèves et l'école.
Type 4: Soutien aux parents pour l'aide au travail scolaire	Impliquer les familles dans l'apprentissage scolaire de leurs enfants à la maison, y compris les devoirs, l'établissement d'objectifs et d'autres activités liées au programme. Encourager les personnes enseignantes à concevoir des devoirs qui permettent aux élèves de partager et de discuter de tâches intéressantes avec leurs parents.
Type 5: Engagement dans les prises de décisions	Inclure les familles en tant que participantes aux décisions scolaires, à la gouvernance et aux activités de plaidoyer par le biais des conseils scolaires et des équipes décisionnelles, des comités et des organisations de parents.
6-Collaboration avec la communauté	Coordonner les ressources et les services destinés aux familles, aux élèves et à l'école avec des groupes communautaires, notamment des entreprises, des agences, des organisations culturelles et civiques, ainsi que des collèges et universités. Permettre à tous de contribuer au service de la communauté.

Source : Anfara et Mertens (2008), Figure 1.1 « Six types of parent involvement » basés sur les travaux d'Epstein *et al.*, 2002, p. 62, traduction libre.

Ainsi, Epstein (2004) explique que dans le premier type d'engagement (le soutien aux familles), l'école s'engage à soutenir les familles dans l'exercice de leur rôle visant entre autres, à approfondir leur compréhension de l'enfant et de son développement. De leur côté, les familles doivent s'engager à aider les personnes enseignantes à mieux les connaître. Dans le deuxième type d'engagement (la communication), Epstein (2004) souligne que l'école doit s'engager à communiquer avec les parents d'élèves à propos de l'évolution de leur enfant à l'école, au sujet des programmes également. À travers ce type d'engagement, il apparaît important de mettre à profit des communications d'une grande efficacité entre la famille et l'école. Dans le troisième type d'engagement (le bénévolat), Epstein (2004) met en lumière l'importance de l'implication des familles en tant que bénévole afin de participer à la vie des élèves et d'être en mesure de mieux les soutenir. Dans le quatrième type d'engagement (l'apprentissage à la maison), Epstein (2004) précise qu'il importe que l'école puisse sensibiliser les familles à leur implication dans les activités à réaliser à la maison, telles que les devoirs. Dans le cinquième type d'engagement (prise de décision), Epstein (2004) relève l'importance d'impliquer les familles dans les comités où elles peuvent prendre des décisions concernant les aspects organisationnels de l'école. Dans le sixième type d'engagement (la collaboration avec la communauté), Epstein (2004) précise que la coordination des ressources et des services éducatifs présentés aux parents d'élève en lien avec d'autres ressources de la communauté, doit être considérée pour alimenter la collaboration. Voici certains types d'activités qui peuvent être proposées en lien avec ces formes d'engagement à la collaboration. Ceux-ci serviront d'assises pour la présente étude :

Tableau 2.1 Types d'activités

Formes d'engagement	Exemples d'activités
1-Soutien au rôle parental	Ateliers, groupes d'éducation parentale
2-Diversification des modes de communication	Portfolios, appels réguliers, mémos, lettres, courriels, bulletins
3-Participation des parents à la vie de l'école	Bénévolat, présence lors d'événements spéciaux
4-Soutien aux parents pour l'aide au travail scolaire	Ateliers sur les habiletés requises
5-Engagement dans les prises de décisions	Conseil d'établissement, OPP

6-Collaboration avec la communauté	Information sur les services aux familles; activités parascolaires
------------------------------------	--

Source : Varieties of parent involvement in schooling (Anfara et Mertens, 2008, p. 6, traduction libre)

Puis, à leur tour, Tremblay *et al.* (2015) ont fait une synthèse intéressante de ces formes d'implication et d'engagement de l'école envers les parents d'élèves.

1ère forme : le soutien au rôle parental

Le parent obtient un soutien du titulaire de classe et de l'établissement scolaire afin de bien comprendre les divers éléments dans son rôle pour appuyer son enfant à domicile et dans d'autres activités (Tremblay *et al.*, 2015). La cellule familiale a pour responsabilité d'assurer le développement affectif du tout-petit, mais aussi la variété de ses autres besoins (la nourriture, dormir, la propreté, l'habitation, etc.) (Tremblay *et al.*, 2015). Il est important de spécifier que le parent a lui aussi besoin d'encadrement auprès de son jeune afin qu'il profite pleinement de ses apprentissages scolaires (Tremblay *et al.*, 2015).

2e forme : Diversification des modes de communication

La communication va s'inscrire dans un cadre de réciprocité (Tremblay *et al.*, 2015). La personne enseignante va employer des médias variés (courriel, appel téléphonique, rencontre en classe et agenda) pour faciliter les échanges avec la cellule familiale (Tremblay *et al.*, 2015). La communication doit engendrer une réponse instantanée et non un délai d'attente pour recevoir l'information du parent (Tremblay *et al.*, 2015).

3e forme : la participation des parents à la vie de l'école

La personne enseignante communique avec le parent afin de solliciter de son temps pour que celui-ci s'engage dans une activité de volontariat (Tremblay *et al.*, 2015). À cet effet, des projets significatifs tels que des jardins communautaires, des cours de couture, murale, etc. (Tremblay *et al.*, 2015). Le parent peut faire office d'accompagnateur lors d'une sortie culturelle et de bibliothécaire (Tremblay *et al.*, 2015).

4^e forme : le soutien aux parents pour l'aide au travail scolaire

Le titulaire de classe va offrir du soutien aux parents afin que les interventions de ceux-ci lors de la période de devoirs et de leçons à domicile se déroule sans anicroche (Tremblay *et al.*, 2015). Le professeur peut proposer des méthodes et du matériel pédagogique pour la cellule familiale afin d'assurer un support lors de ce moment (Tremblay *et al.*, 2015).

5^e forme : l'engagement dans les prises de décisions

Le parent est invité à s'impliquer dans divers processus décisionnels de l'école tel qu'un comité où il pourra occuper la fonction de représenter les familles (Tremblay *et al.*, 2015). Selon Goupil (2014) cité par Tremblay *et al.* (2015), ce type d'engagement devrait aussi intégrer la participation unique du parent en ce qui concerne l'orientation vers la variété de services supplémentaires à son enfant, s'il possède « un plan d'intervention » (p. 8).

6^e forme : la collaboration avec la communauté

Cette catégorie concerne les regroupements communautaires qui sont invités à s'impliquer au sein de l'établissement scolaire (Tremblay *et al.*, 2015). À l'inverse, l'école peut s'engager auprès d'un organisme communautaire en contribuant à certaines initiatives (Tremblay *et al.*, 2015). Dans le cadre de la recherche, ces catégories présentant les formes de collaboration seront retenues mis à part la dernière catégorie puisque celle-ci concerne la collaboration avec la communauté. La prochaine partie expose les fondements du modèle relié au processus de participation parentale.

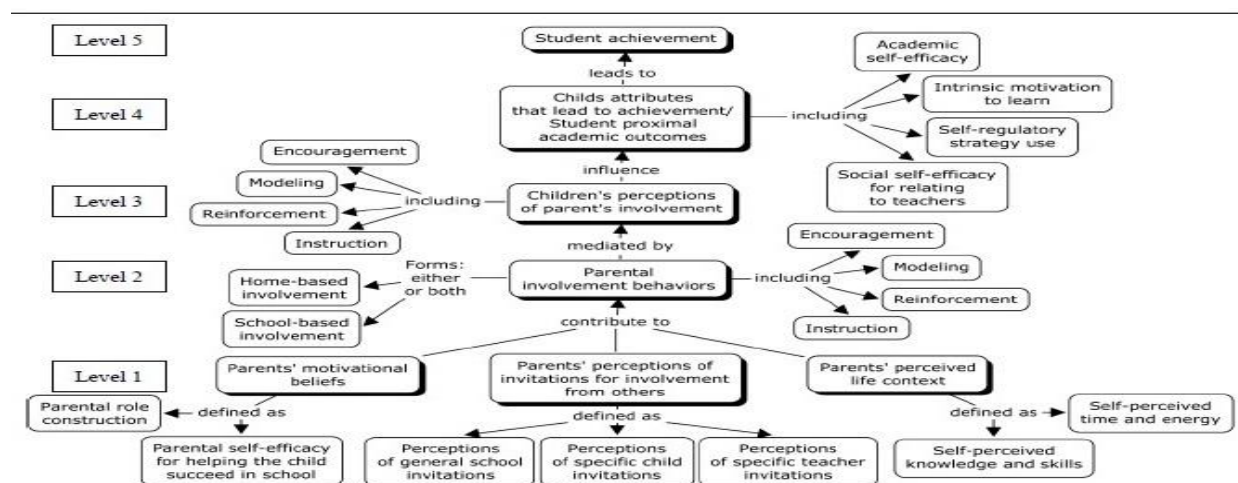
2.3.2 Le modèle du processus de participation parentale

Selon Deslandes (2019), ce modèle est influencé par le système écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986). Les fondements de la théorie de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) s'appuient sur des écrits scientifiques dans le domaine de la « psychologie et la sociologie » (Deslandes, 2019, p. 10). Au regard de ce modèle, les auteurs analysent les étapes de l'engagement parental, ainsi que le processus de choix de s'investir dans l'environnement scolaire de l'enfant (Deslandes, 2019). À cet effet, les actions entreprises par la famille sont observées dans le but d'expliquer l'influence sur l'acquisition des savoirs essentiels de l'élève (Deslandes, 2019). Tel que figuré sur le schéma ci-dessous, la compréhension du modèle s'effectue du niveau un au niveau cinq. Les fondations

de ce modèle présentent trois classes de motivateurs : motivateurs personnels, motivateurs contextuels et les variables reliées au contexte de vie (Deslandes, 2019, p.10).

Selon les auteurs de ce modèle, il s'avère que lorsque la famille participe à des activités cela engendre un effet positif sur l'enfant, notamment lorsqu'il y a présence de compliments, d'encadrement (modelage), de levier (renforcement) et d'apprentissage significatif (instruction) (Deslandes, 2019). Selon Deslandes (2019), l'utilisation des compétences parentales et la cohérence dans la portée de leurs gestes en fonction des attentes de l'organisation scolaire peut être un facteur de protection pour faciliter le succès scolaire du tout-petits (Deslandes, 2019). De surcroît, ce modèle envisage d'améliorer le ressenti en lien avec les compétences parentales, de favoriser des circonstances qui amène le parent à s'impliquer et développer des outils pour examiner les aspects de leur vie (Deslandes, 2019). Enfin, la finalité ultime de ce modèle est bien évidemment, les accomplissements du tout-petit (Deslandes, 2019). Ce modèle est important pour cette étude puisqu'il démontre l'importance de la participation parentale dans le parcours éducatif de l'enfant, principalement lorsque cette implication va dans le sens des attentes scolaires. Le schéma constituant les éléments intégrés à ce modèle est exposé pour mieux comprendre ces éléments qui interagissent dans les réussites de l'enfant.

Figure 2.3 Modèle du processus de participation parentale



Tiré de : Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2005). *The Social Context of Parental Involvement : A Path to Enhanced Achievement* (rapport de recherche n° R305T010673). Nashville, TN : Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Source : L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire (Nadeau, 2018, p. 97)

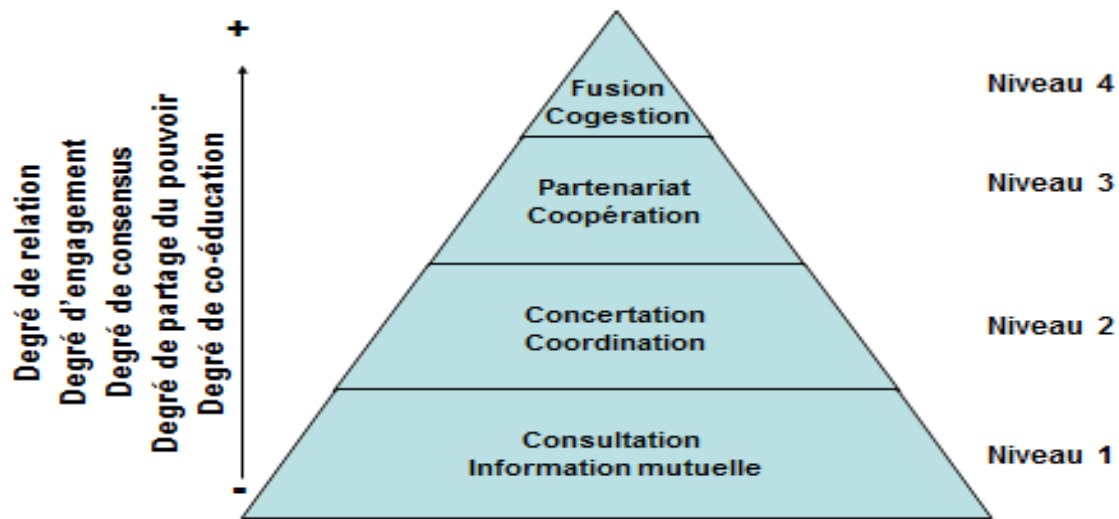
2.3.3 Modèle intégrateur des facteurs et processus des relations école-famille collaboratives

Selon Deslandes (2019), la création du modèle intégrateur des facteurs et processus des relations école-famille collaboratives a été conçu à partir des modèles de Bronfenbrenner (1979, 1986), Epstein (2001), Hoover-Dempsey et Sandler (2015), Darling et Steinberg (1993) et à partir de d'autres savoirs essentiels provenant de la littérature scientifique. En fonction des analyses effectuées sur le sujet, il y a deux endroits qui doivent être privilégiés : la demeure familiale et le bâtiment scolaire (Deslandes, 2019). Deslandes (2019) explique que des zones de vulnérabilité et des déterminants individuels sont juxtaposés à la participation parentale et aux actions employés par l'espace scolaire en ce qui a trait à la « collaboration école-famille » (p. 11). L'auteure mentionne que certaines interrelations entre des variables et des processus ont été mis en évidence, entre autres, l'état socio-économique et le statut socioculturel de la famille, ainsi que les « pratiques parentales » et les stratégies que les professionnels scolaires mettent en place pour favoriser la « collaboration école-famille » (Deslandes, 2019, p.11). Dans le cadre de cette étude, cette connaissance apporte un éclairage important puisque le contexte choisi, celui des parents issus de l'immigration en situation de vulnérabilité peut exercer une influence sur les formes de collaboration qui seront établies en raison des pratiques parentales singulières provenant des origines culturelles de ces derniers. Le prochain modèle présente des niveaux de collaboration qui soulignent le degré d'implication de la famille et de l'école dans des activités collaboratives.

2.3.4 Le modèle à quatre niveaux de Larivée

Larivée *et al.* (2006) propose un modèle à quatre niveaux de collaboration qui a pris forme à partir du modèle élaboré par Landry (1994). Ce modèle présente une pyramide où l'on peut observer, à la base le degré le moins engageant, soit le niveau un et à son extrémité, le degré le plus engageant dans la collaboration école-famille, soit le niveau quatre, l'apex de la pyramide (Larivée, 2013). Dans ce modèle, les différentes formes de collaboration passent d'un degré de relations simples lorsqu'on aborde « l'information mutuelle et la consultation », à un degré d'engagement complexe lorsqu'on atteint « la fusion » (Larivée, 2013, p. 10). Par ailleurs, les différents niveaux d'engagement et de relation des microsystèmes (Bronfenbrenner, 1979, 1986) entourant l'enfant se manifestent sous des formes variées (Epstein, 2001).

Figure 2.4 Les diverses formes de collaboration



Source : La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relations et de soutien sont privilégiés? (Larivée, Ouédraogo et Fahrni, 2019, p. 35)

Premier niveau de collaboration

Le premier niveau (consultation et information mutuelle) représente une forme de collaboration qui demande un engagement faible dans l'activité (Larivée *et al.*, 2006 cités par Larivée, 2013). Toutefois, Larivée (2013) précise qu'il s'agit d'un contexte significatif (Larivée, 2013). Deux catégories sont présentes dans ce premier niveau: « les rencontres formelles (rentrée scolaire et remise de bulletin) » et « les rencontres ponctuelles ou périodiques » (documentation sur les professionnels de l'établissement, les activités parascolaires, les événements de l'école, etc.) (Larivée, 2013, p. 8). De plus, il peut y avoir une consultation auprès des parents par l'utilisation de l'agenda ou le courriel (Larivée, 2013).

Deuxième niveau de collaboration

Le second niveau présente la coordination et la consultation des divers individus entourant l'enfant (Larivée, 2013). À cet effet, l'auteur nomme plusieurs activités qui nécessitent une implication plus importante comme : faire partie d'un comité social, participer à des activités culturelles et mettre en place une levée de fonds (Larivée, 2013). Larivée (2013) précise que selon Legendre (2005), lorsqu'on aborde la coordination, cela comporte une « harmonisation des actions de deux

ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune » (p. 296). Les acteurs sociaux impliqués entrent en interrelations avec des discussions limitées (Larivée, 2013). Pour ce faire, ceux-ci doivent arriver à un consensus sur les buts fixés sans toutefois opter pour les mêmes stratégies pour y parvenir (Larivée, 2013). Cependant, les choix effectués auprès de l'enfant doivent être communiqués aux autres personnes impliquées afin qu'il y ait une réorganisation si cela s'avère pertinent (Larivée, 2013). À cet effet, la coordination n'engage pas tous les protagonistes à s'investir à part égale dans une tâche (Larivée, 2013). Certains s'octroieront davantage le pouvoir décisionnel que d'autres afin d'assurer l'uniformisation des interventions (Larivée, 2013). Selon Bouchard *et al.* (1996) cités dans Larivée (2013), la concertation reflète davantage à une communication en plénière afin de proposer des concepts qui s'allieront vers une cible établie, ainsi qu'un plan ou une conduite conjointe. Lorsqu'une initiative comprenant cette forme de collaboration prend place dans l'établissement scolaire, l'ensemble des individus impliqués doivent atteindre un certain consensus dans leur discours et ce, malgré les divergences d'opinions (Larivée, 2013).

Troisième niveau de collaboration

Le troisième niveau a trait à la coopération et au partenariat (Larivée, 2013). Tout d'abord, la coopération sous-tend l'existence d'interrelations entre des personnes qui se mettent en place à travers la communication qui elle, est portée par un but spécifique (Larivée, 2013). Cette forme de collaboration exige une implication régulière et persistante de tous les acteurs sociaux en lien avec les responsabilités qui incombent à chacun et l'apport de stratégies pour y arriver (Larivée, 2013). Quant au partenariat, selon La Borderie (1998) cité dans Cormier (2003), l'emploi de ce terme provient du monde de l'économie et il a pris son expansion dans le secteur de l'éducation afin de pallier les enjeux de l'établissement scolaire, ainsi que de répondre aux nécessités des apprenants et de la société. De son côté, Deslandes (1999), précise que l'OCDE (1997) associe le partenariat à « un processus puisqu'il s'agit d'apprendre à travailler ensemble et de mettre en valeur ce que chaque partenaire peut apporter de positif dans la relation » (p. 58). Puis, selon Tennyson (2003), le partenariat serait une collaboration avec l'ensemble des acteurs de l'écosystème de l'enfant duquel émerge des initiatives cohérentes et ancrées dans le système de l'établissement scolaire afin de répondre aux défis qui se présentent sur le parcours de l'enfant. En fait, selon le modèle de Larivée (2013), le partenariat regroupe les acteurs scolaires qui dans un désir d'harmoniser les

pratiques éducatives mettent en commun les ressources matérielles et humaines afin d'offrir un meilleur service à l'apprenant. Par ailleurs, plusieurs formes de partenariat peuvent être établis : le partenariat de réciprocité, le partenariat de service et le partenariat associatif (Arnoldy, 2011). Dans le partenariat de réciprocité on retrouve des interactions occasionnelles entre les individus ce qui permet d'avoir une coopération étroite entre les partenaires pour un projet commun (Arnoldy, 2011). Le partenariat de service permet des échanges irréguliers et informels de ressources ou de données dans un but commun (Arnoldy, 2011). Finalement, le partenariat associatif qui est un continuum de partage de l'information mutuelle qui s'étale jusqu'à l'atteinte d'une fusion entre les acteurs sociaux (Arnoldy, 2011).

Quatrième niveau de collaboration

Le dernier niveau arbore les formes de collaboration de cogestion et de fusion (Larivée, 2013). La cogestion consiste à réunir les différents acteurs sociaux de l'établissement scolaire afin de leur permettre de travailler sur un projet commun, de prendre des décisions communes et de mettre en place des actions unifiées pour le bien-être de l'enfant (Larivée, 2013). La plus haute forme de collaboration qui concerne la fusion est une utopie à viser (Larivée, 2013). C'est lorsque l'ensemble des acteurs sociaux devient « une entité » (Larivée, 2013, p. 10). Selon Larivée (2013), ces deux formes de collaboration ne semblent pas être représentées dans les établissements scolaires. Notons qu'il s'agit de l'assise principale sur lequel s'appuie ce projet d'étude afin d'atteindre son objectif général, ainsi que ses objectifs spécifiques.

Dans le cadre de cette étude, ce modèle a été retenu puisqu'à travers lui, d'importantes connaissances pourraient émerger quant aux niveaux de collaboration qui peuvent s'établir entre les parents et les personnes enseignantes. Par ailleurs, un autre concept qui a permis de poser les assises de cette étude a trait à un enjeu crucial entourant la coéducation école-famille. Notamment dans le contexte de l'immigration qui depuis plusieurs années est devenue une réalité à prendre en compte dans les écoles. Celle-ci doit être considérée en raison des différences sur le plan des pratiques parentales qui pourraient exercer une influence sur le type de collaboration qui s'établira entre la famille et l'école.

2.4 Coéducation école-famille

En raison des nombreuses vagues d'immigration le Québec est devenu une société multiculturelle teintée par « la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique » (Potvin *et al.*, 2016, p. 3). En contexte scolaire, il est important de tenir compte de cette réalité qui est très présente spécialement dans la grande métropole. Toutefois, en contexte d'immigration, l'institution scolaire doit considérer cette réalité en permettant le développement du sentiment d'appartenance à la société d'accueil. En outre, il importe chercher à trouver un équilibre entre la culture d'accueil et la culture d'origine des familles immigrantes (Potvin *et al.*, 2016) afin que la famille et l'école collaborent davantage en partenariat lorsqu'ils se sentent compris l'un et l'autre (Deslandes, 2019). À l'égard de ce concept, il semble important de comprendre comment l'école peut être partenaire dans cette coéducation.

2.4.1 L'école comme partenaire dans la coéducation

L'école présente une pluralité de dimensions qui dépassent la simple transmission des savoirs essentiels ou le développement des habiletés sociales de l'enfant (Humbeeck *et al.*, 2006). Elle joue également un rôle majeur dans l'accueil des familles, contribuant ainsi au bien-être du jeune enfant (Humbeeck *et al.*, 2006). En plus de fournir des connaissances tangibles, l'institution scolaire porte un regard critique sur l'apprentissage des enfants (Humbeeck *et al.*, 2006). Selon les auteurs, l'école n'a pas des interrelations constantes entre les individus qui entourent l'enfant, donc les remises en question qu'elle propose ne permettent pas toujours d'engendrer un résultat efficace. Alors, cela peut engendrer des conflits entre les diverses parties de part et d'autre tels que dans les exemples suivants : l'apprenant n'a pas une structure adéquate pour assimiler l'information; le professeur ne transmet pas les savoirs essentiels; ou la famille n'offre pas une éducation fonctionnelle à son enfant (Humbeeck *et al.*, 2006). À contre-courant, les outils comme le suivi des activités à la maison, les portfolios ou les bulletins scolaires favorisent « le partenariat éducatif » (Humbeeck *et al.*, 2006, p. 15). Dans cette optique, il importe aux deux parties d'aller au-delà des irritants en centrant les discussions sur l'expérience scolaire du jeune enfant dans une visée d'élargir la portée des échanges d'informations (Humbeeck *et al.*, 2006). C'est dans un contexte relationnel harmonieux que l'école cesse d'être un lieu de discord pour devenir un espace propice

à l'enracinement de la coéducation (Humbreeck *et al.*, 2006). La famille peut alors jouer un rôle actif en intégrant des éléments clés à ce processus partagé.

2.4.2 La famille comme partenaire dans la coéducation

Selon les auteurs, les parents considèrent qu'ils exercent une influence sur la transmission de savoirs éducatifs auprès de leurs enfants (Humbreeck *et al.*, 2006). En fait, la cellule familiale occupe la fonction essentielle de transmettre au tout-petit tout ce qui concerne les aspects communicationnels, les schémas comportementaux valorisés, les interactions à privilégier, les diverses compétences, etc. (Humbreeck *et al.*, 2006). Ce genre d'instruction dans la cellule familiale prend forme naturellement et il est appliqué dans la routine implicitement (Humbreeck *et al.*, 2006). Le modèle du double triangle pédagogique met en avant-plan la fonction essentielle que la famille occupe dans la diffusion des connaissances et des aptitudes (Humbreeck *et al.*, 2006) bien que l'école ait sa part à jouer dans l'enseignement dispensé à l'élève (Humbreeck *et al.*, 2006). Ainsi, les interventions scolaires de la famille auprès du tout-petit n'est pas de se consacrer à des connaissances spécifiquement définies puisque cet aspect relèverait davantage de la responsabilité de l'école (Humbreeck *et al.*, 2006). Les deux entités ont donc à la fois des responsabilités qui se recoupent et qui sont complémentaires. À cet effet, une collaboration s'avère essentielle puisque toutes deux participent à l'éducation de l'enfant dans ce processus de coéducation. En outre, des instruments pour instituer cette coéducation ont été identifiés dans la littérature. La prochaine partie traite de cela.

2.4.3 Les instruments de la coéducation impliquant la famille et l'école

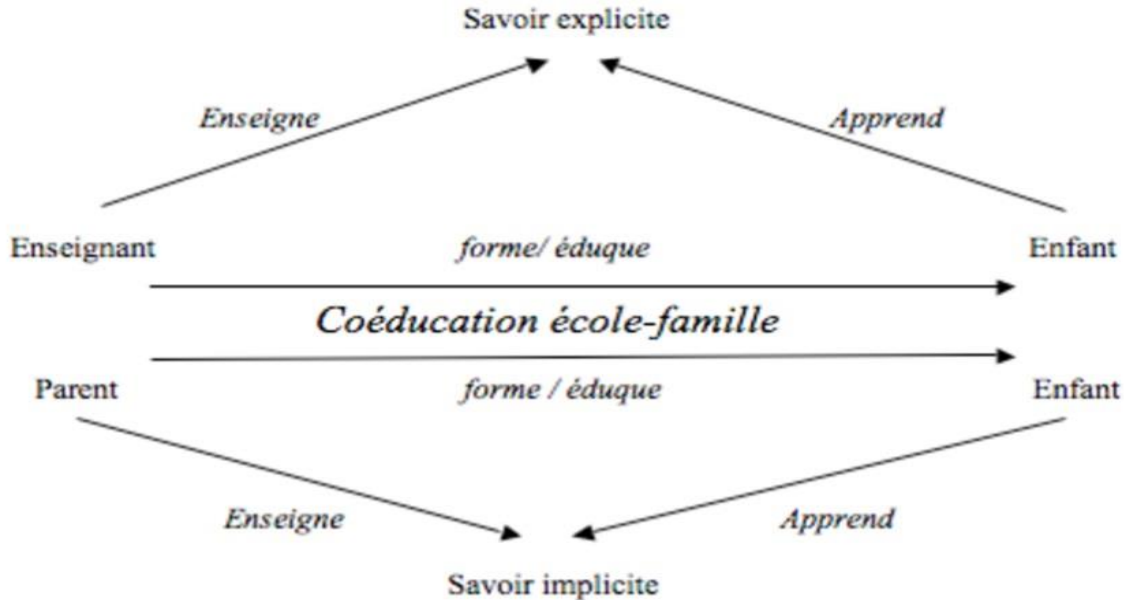
Il existe deux grandes classifications d'instruments reliés à la coéducation : « les devoirs et l'accompagnement pédagogique de l'enfant à la maison et le journal de classe, le bulletin scolaire et la communication avec l'école » (Humbreeck *et al.*, 2006, p. 11). La prise en compte de cette responsabilité de soutenir le jeune enfant dans ses tâches scolaires importe puisque celle-ci, impacte sur la vision de l'école que l'enfant se forgera (Humbreeck *et al.*, 2006). Toutefois, cette responsabilité est tout de même source de conflit. Dans un premier temps, cette période peut parfois dégénérer et altérer la relation avec l'enfant principalement lorsqu'il existe certaines problématiques sur le plan des apprentissages (Humbreeck *et al.*, 2006). Dans un deuxième temps,

s'il y a une contradiction dans l'explication d'un savoir et que la démarche utilisée ne correspond pas à ce qui a été vu à l'école cette situation peut engendrer des irritants chez le jeune enfant (Humbreeck *et al.*, 2006). Par ailleurs, en milieu défavorisé, la période des leçons et des devoirs peut s'avérer particulièrement éprouvant pour ceux-ci (Humbreeck *et al.*, 2006).

En ce qui concerne le journal de classe, celui-ci a servi d'outil de communication dans lequel la cellule familiale et la titulaire de classe vont écrire au sujet des matières scolaires (Humbreeck *et al.*, 2006). Le journal de classe sert de rappel à l'égard de ce qui sera abordé au courant de la journée et sert également à inscrire les tâches à effectuer à l'école et pour son domicile (Humbreeck *et al.*, 2006). Celui-ci est considéré comme un outil de suivi et de communication (Humbreeck *et al.*, 2006). Il est vu de la part de la personne enseignante et du parent comme ayant une fonction qui favorise la cohérence entre les stratégies mises en place à la maison et ce qui se fait à l'école (Humbreeck *et al.*, 2006). Pour le bulletin scolaire, il implique une représentation limitée du vécu scolaire de l'apprenant représenté par des valeurs chiffrées (Humbreeck *et al.*, 2006). Les auteurs ont proposé d'ajouter un espace où l'opinion de l'élève, du parent et de la personne enseignante est associée à la notation chiffrée du jeune (Humbreeck *et al.*, 2006). Ainsi, tous ces instruments favorisent une pratique coéducative permettant l'engagement des divers partenaires, les amenant ainsi à être davantage concernés dans le parcours de leur enfant (Humbreeck *et al.*, 2006).

À travers ces deux médias (journal de classe et bulletin scolaire), des communications variées prennent place auprès de la cellule familiale et de la personne enseignante afin de parvenir à un but similaire : la sérénité chez le jeune quant à son rapport aux connaissances (Humbreeck *et al.*, 2006). Dans le cadre de cette étude, il sera intéressant d'examiner si la famille et l'école utilisent des instruments pour collaborer, notamment dans ce processus de coéducation.

Figure 2.5 Modèle du double triangle pédagogique



Source : Les relations école-familles de la confrontation à la coéducation (Humbecq et al., 2006, p. 6)

2.5 Synthèse des modèles présentés

Chaque modèle a été construit différemment. Toutefois, il est à noter que lorsqu'il est question de collaboration les modèles sont influencés par le système écosystémique de Bronfenbrenner. Selon le modèle de Bronfenbrenner (1976, 1986) ce qui le différencie est sa composition en 6 systèmes : ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. Ce qui le distingue principalement des autres modèles est que l'apprenant est l'élément central de cette illustration, ce qui n'est pas le cas pour la plupart des autres modèles. Pour le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2001), il comprend quatre dimensions représentées par des forces. Il ne comporte pas de relation en gradation (moins engageant à plus engageant) dans l'implication ou stable, car cela varie d'interaction unique ou d'interaction en collaboration. Le modèle de processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1997), présente le modèle en cinq niveaux et le plus élevé correspond à l'accomplissement scolaire du tout-petit, ce qui n'est pas le cas de la représentation des autres modèles. Ce modèle démontre par son nivellement que les conditions de vie de la cellule familiale, les processus éducatifs seront des déterminants importants pour son investissement scolaire (rapport à l'école).

Selon Deslandes (2019), le modèle intégrateur du style parental comprend deux catégories : le style parental et les pratiques parentales. Par son illustration, le modèle est dans une version plus simplifiée que les autres. La relation se concentre davantage sur le parent et le tout-petit, tandis que les autres sont concentrés énormément sur la relation école-famille. Bien évidemment, ce sont vraiment le style parental et les pratiques parentales qui vont pousser le jeune dans ses réussites scolaires. Le modèle intégrateur des facteurs des relations école-famille collaborative se démarque en tant que synthèse des modèles précédents et des écrits recensés, adoptant une approche globale (Deslandes, 2019). Le modèle de coéducation école-famille proposé par Humbeeck *et al.* (2006), quant à lui, insiste sur la relation d'égal à égal entre les parents et les personnes enseignantes dans l'accompagnement éducatif de l'enfant. Enfin, le modèle des quatre niveaux de collaboration de Larrivée se distingue par l'importance accordée au degré de relation et d'engagement entre l'école et la famille. La prochaine partie traite des obstacles à la collaboration puisque l'étude vise à examiner les obstacles qui pourraient entraver la collaboration entre la famille et l'école.

2.6 Les obstacles à la collaboration

Au regard des diverses études réalisées sur la collaboration école-famille, plusieurs auteurs ont nommé des zones de vulnérabilité qui minent les relations entre les parents et le titulaire de classe (Cormier, 2003; CSE, 2012; Deslandes, 2019, 2006; Larivée *et al.*, 2013; Larivée, 2013; Kanouté, 2007, 2003). Considérant les visées de cette étude, il s'avère pertinent d'observer ce qui a été répertorié afin d'en comprendre l'effet sur l'implication parentale dans le curriculum scolaire de l'enfant.

2.6.1 Les obstacles répertoriés pour le parent

Selon les recherches qui ont été dirigées par Deslandes (2019), quelques obstacles aux relations harmonieuses entre les parents et l'établissement scolaire ont été relevés tels que les suivants : des malentendus, des impérities et des opinions divergentes. Lorsqu'il y a une récurrence avec ces zones de vulnérabilité cela peut créer des tensions qui mènent vers un dissentiment des deux parties (Deslandes, 2019). De ce même fait, le manque de disponibilité avec la personne enseignante en début d'année scolaire et la complexité à prendre contact avec celle-ci sont des écueils qui fragilisent le lien parent-personne enseignante (Cormier, 2003). En sus, les parents qui font

davantage acte de présence de manière constante dans l'école sont pour la majorité en provenance de milieux plus nantis (Deniger et Roy, 2002; Perier, 2005 cités par Larivée *et al.*, 2013). À l'égard des familles issues de l'immigration, il y a une incompréhension vis-à-vis des valeurs ou un écart socioculturel qui peut prendre place entre les deux milieux (Miron, 2003; Turnbull et Turnbull, 1990 cités par Larivée, 2013). En effet, il peut y avoir une vision discordante concernant les valeurs prônées en milieu scolaire en fonction du bagage culturel chez les parents (Kanouté, 2007). À cela s'ajoute chez certains parents des inégalités sociales telles qu'un statut socioéconomique faible, notamment ceux qui vivent sur un programme financier de solidarité sociale et le parent qui doit se charger seul de son enfant (Larivée, 2013). De surcroît, les responsables de l'enfant qui proviennent de milieux défavorisés ont un niveau de scolarité moindre et ils ont un vécu scolaire plus éprouvant (Deslandes, 2006). Ce qui bien évidemment entrave de manière substantielle la collaboration entre la maison et l'établissement scolaire (Larivée, 2013).

Selon la littérature scientifique, certains aspects comme l'immigration et la défavorisation peuvent s'entrecroiser et lorsqu'ils sont agencés, cela favorise la prolifération des facteurs nuisibles à une collaboration efficace avec l'institution scolaire (Kanouté, 2003). En effet, le portrait des familles (restriction linguistique, curriculum scolaire restreint et analphabétisme) et les conditions de vie (perte d'emploi, accumulation de boulots temporaires, un vécu teinté de marginalisation) dans lesquelles évoluent le parent sont aussi un frein à l'implication de celui-ci dans le suivi scolaire de son enfant (Kanouté, 2003). De plus, les parents issus de l'immigration, d'un environnement socioéconomique faible et les nouveaux parents vivant des difficultés visibles, sont des contextes de vie qui peuvent amenuiser une saine collaboration (Deslandes, 2006). Voici les éléments répertoriés en termes de difficultés que ces contextes peuvent entraîner : des difficultés financières, le manque de conciliation travail-école, les enjeux de déplacement, le stress entourant la vie vécue en milieu moins nanti et « les barrières associées à la langue et à la culture » (Deslandes, 2006, p. 148). À l'inverse, le lien entre la famille intacte (deux parents biologiques) et un niveau de scolarité élevé qui démontrent une plus grande participation parentale au curriculum scolaire de l'enfant (Deslandes, 2006). Tandis que les familles qui ne sont pas dites intactes ont tendance à détenir une plus faible scolarité, ce qui entraînerait un engagement moindre de la part des parents dans le suivi scolaire du tout-petit (Deslandes, 2006). De surcroît, la perception des parents provenant de l'immigration quant à leurs rôles dans la socialisation et l'éducation scolaire du tout-petit vient

confronter le rôle qu'exerce l'établissement scolaire auprès de leur enfants (Kanouté, 2003), ce qui peut faire obstacle à la collaboration.

2.6.2 Les obstacles répertoriés chez la personne enseignante

À la lumière des informations mis en évidence précédemment concernant les embûches vécues par les parents, ce sera ceux des personnes enseignantes qui seront nommés dans cette section. En fonction des obstacles répertoriés chez les personnes enseignantes, certains sont considérés internes à la personne enseignante et d'autres externes (Larivée, 2013). Dans les variables internes à la personne enseignante, il y a l'ampleur de la tâche et de tout ce qui entoure l'exercice de la profession enseignante (Larivée, 2013). Certaines personnes enseignantes ont une crainte d'avoir des rétroactions négatives des parents (Larivée, 2013). De surcroît, les personnes enseignantes ont des inquiétudes liées à une perte de crédibilité, de recevoir des remises en question et de devoir expliquer certains choix pédagogiques (Larivée, 2013). Dans un même ordre d'idées, les professeurs sont parfois submergés par les lacunes rencontrées chez leurs apprenants, la motivation d'intégrer les parents n'est pas au rendez-vous ou tout simplement qu'ils privilégient centraliser leur énergie auprès du tout-petits (Claes et Comeau, 1996; De Bruhl, 2006 cités par Larivée, 2013). Selon les variables externes au titulaire de classe, trois ont été répertoriés (Larivée, 2013). Selon la littérature scientifique, la personne enseignante n'aurait pas la formation adéquate et ne serait pas suffisamment outillé pour œuvrer avec le parent (Larivée, 2013). De même, l'appui de la direction d'établissement scolaire s'avère dans certaines circonstances défailtantes et « le manque de leadership » de celle-ci (Hoberecht, 1998; Leithwood et McElheron-Hopkins, 2004 cités par Larivée, 2013, p. 14). En effet, la délimitation quant aux rôles et imputabilité de chaque partie n'est pas clairement défini (Larivée, 2013).

Tableau 2.2 Compilation des obstacles répertoriés dans la littérature scientifique chez les parents et chez les personnes enseignantes

	Obstacles des parents	Obstacles des personnes enseignantes
Organisationnel	✓ Manque de temps ✓ Enjeux de transport ✓ Horaire de travail inflexible	✓ Manque de temps
Relationnel	✓ Barrières linguistique, impérities,	✓ Rétroactions négatives des parents

	malentendus (communication avec l'enseignant) ✓ Intégration du parent au sein de l'établissement scolaire est défaillant	✓ Écueils lors des discussions avec les parents ✓ L'appui défaillant et le « manque de leadership » de la direction d'école ✓ Formation défaillante pour œuvrer avec le parent
Psychologique	✓ Rôles et imputabilité de chaque partie (parents et les personnes enseignantes) ✓ Leur propre vécu scolaire a été éprouvant (négatif) ✓ Parents ayant une faible scolarité peuvent ressentir un manque de connaissances dans le suivi scolaire du tout-petit ✓ Retrait dû à l'écart entre les valeurs prônées et leur bagage socioculturel ✓ Inquiétude liée à la rétroaction de la personne enseignante vis-à-vis leur compétence parentale	✓ Rôles et imputabilité de chaque partie (parents et les personnes enseignantes)
Individuel	✓ Regard de la famille envers l'établissement scolaire ✓ Caractéristiques du tout-petit, son rendement peut avoir un impact sur la participation parentale	✓ Motivation lacunaire d'impliquer le parent, le professeur est centré davantage sur l'apprenant ✓ L'ampleur de la tâche enseignante

Source : La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale, Éditions Nouvelles, 2013 (Larivée, 2013, p.193)

2.7 Les obstacles liés aux enjeux de la collaboration et les défis à relever

À partir de la littérature scientifique réalisée sur la collaboration, Larivée (2011) a identifié différents obstacles associés à des enjeux, notamment celle de la réussite éducative de l'enfant, et a pu mettre en évidence, les défis à prendre en compte dans ce processus. En ce qui concerne les personnes enseignantes, trois défis suivants ont été relevés : « Établir des liens de confiance avec les familles », « Amener les parents à être actifs dans le cheminement scolaire de leur enfant » et « Percevoir la collaboration école-famille comme faisant partie de ses rôles, de ses tâches et de ses responsabilités » (Larivée, 2011, p. 176). Tout d'abord, afin d'assurer des relations harmonieuses entre l'établissement scolaire et la maison, il semble nécessaire que la personne enseignante s'intéresse aux divers aspects des familles des enfants (Larivée, 2011). Ensuite, la personne enseignante doit s'assurer que le parent effectue un suivi du parcours scolaire de son enfant (Larivée, 2013). Pour ce faire, des discussions constantes doivent avoir lieu entre les deux protagonistes. En outre, le titulaire de classe doit aviser le parent des attentes de l'organisation scolaire, l'inviter à s'impliquer en classe afin d'éviter que les zones de vulnérabilité amenuisent l'investissement du parent dans le suivi de son enfant (Larivée, 2011). Finalement, la personne enseignante doit être imputable de ses fonctions, de son rôle et de ses obligations envers sa classe (Larivée, 2011). Par conséquent, celui-ci doit s'assurer de créer des circonstances durant le mois ou l'année scolaire dans lequel le parent pourra s'investir et pouvoir mettre en place le contexte favorable pour que s'installe une collaboration soutenue par un engagement mutuel (Larivée, 2011).

Le contexte de l'étude s'intéresse aux familles issues de l'immigration. La section suivante expose certaines caractéristiques présentes chez ces familles afin d'approfondir la compréhension de certains obstacles qui pourraient survenir lors de l'établissement de la collaboration avec la personne enseignante de l'école.

2.8 Les familles issues de l'immigration

Selon le Ministère de l'Éducation (2023), l'ensemble de l'établissement scolaire doit respecter l'unicité et la diversité de chaque famille. L'acceptation de l'autre dans ses différences, le respect

mutuel permet de tisser des liens étroits avec chaque culture et d'être inclusif (ME, 2023). À chaque année, la province de Québec reçoit un nombre d'immigrants en provenance d'une variété de pays (MELS, 2014). Le Québec fait face à une diminution des naissances et ce qui amène une proportion plus accrue d'apprenants qui sont issus de l'immigration dans les établissements scolaires (MELS, 2014). Conséquemment, le personnel scolaire doit mettre en place des mesures adaptées au niveau de l'inclusion et de l'appui aux apprentissages de la langue française (MELS, 2014). L'établissement scolaire doit concilier avec ce changement dans la clientèle scolaire et de son engagement à poursuivre ses objectifs quant à « la persévérance et la réussite éducative » de tous les jeunes provenant d'horizons variés (MELS, 2014, p. 5).

Selon Miron (2003), Turnbull et Turnbull (1990) cité par Larivée (2013), l'unité familiale qui est en provenance de l'immigration ne comprend pas toujours bien les valeurs véhiculées par l'école, ce qui amène un écart socioculturel qui mine la collaboration. Larivée (2013) précise qu'il y a des groupes d'immigrants qui peuvent vivre des préjugés, car la vision du monde provenant de leur origine culturelle ne correspond pas toujours avec les valeurs québécoises prônées par l'école (Larivée, 2013). Parfois, ces parents provenant de l'immigration ne vont pas d'emblée poser des questions au titulaire de classe, car dans leurs perceptions cela peut être considéré comme un manque de respect vis-à-vis le personnel scolaire (Larivée, 2013). De surcroît, il peut survenir parfois la croyance que tout ce qui concerne l'aspect scolaire doit être géré par le personnel scolaire (Larivée, 2013).

Laaroussi *et al.* (2008) mentionnent que depuis plusieurs dizaines d'années, la ville de Montréal reçoit une proportion de 80% des immigrants et réfugiés de la province de Québec (Laaroussi *et al.*, 2008). D'ailleurs, il apparaît qu'il y a une concentration d'enfants de seconde génération qui sont nés dans la province issus de ménages immigrants (Laaroussi *et al.*, 2008). Selon l'Enquête nationale auprès des ménages (2011), les immigrants de première génération sont ceux dont les lieux de naissance se retrouvent dans un pays autre que le Canada (Statistique Canada, 2018). Il apparaît également que cette catégorie intègre les jeunes nés à l'extérieur du pays, mais d'un ou des parents qui sont citoyens Canadiens (Statistique Canada, 2018).

Laaroussi *et al.*, 2008 ont mené une étude ayant pour principale objectif d'identifier les formes de collaboration qui prennent place entre l'établissement scolaire et la cellule familiale issue de

l'immigration À travers la variété de modèles, des interrelations prennent place en s'agencant autour de moyens abordés par la cellule familiale ainsi que par l'établissement scolaire (Laaroussi *et al.*, 2008). Dans les retombées de cette recherche, certaines incompréhensions ressortent quant aux attentes des deux parties soit : la cellule familiale ne s'implique pas assez dans l'établissement scolaire et il y aurait des manquements ainsi qu'un rapport de pouvoir avec les apprenants par le personnel scolaire (Laaroussi *et al.*, 2008).

À leur façon, les familles et le personnel scolaire soutiennent la réussite éducative, l'instruction et la socialisation des jeunes (Laaroussi *et al.*, 2008). Le partage des responsabilités et les mesures définies amène à la réussite scolaire des jeunes même si le parent et le personnel scolaire ne se rencontrent pas (Laaroussi *et al.*, 2008). Il est mentionné que le pays d'origine des parents issus de l'immigration peut influencer le type de collaboration (Laaroussi *et al.*, 2008). Par exemple, la cellule familiale latino-américaine semble privilégier une collaboration dite fusionnelle (Laaroussi *et al.*, 2008). À l'inverse, les ménages en provenance de l'Europe de l'Est ou du Maghreb emploieraient davantage de collaboration partenariale (Laaroussi *et al.*, 2008). Les auteurs spécifient que lorsque la scolarisation du parent immigrant est moindre, ceux-ci vont davantage employer la collaboration avec médiation (Laaroussi *et al.*, 2008). Dans la figure ci-dessus, l'Institut de la Statistique du Québec met en lumière le lieu de naissance des répondants. Selon les données obtenues auprès de l'échantillon des parents, 72,7% sont natifs du Canada et 27,3% sont nés à l'extérieur du pays d'accueil (Auger et Lavoie, 2023).

Tableau 2.3 Caractéristiques des parents ayant au moins un enfant issu de l'union actuelle et des parents ayant au moins un enfant issu d'une union antérieure, parents d'enfants de 6 mois à 17 ans

Caractéristiques des parents ayant au moins un enfant issu de l'union actuelle et des parents ayant au moins un enfant issu d'une union antérieure, parents d'enfants de 6 mois à 17 ans, Québec, 2022

	Ensemble des parents	Parents ayant au moins un enfant issu de l'union actuelle	Parents ayant au moins un enfant issu d'une union antérieure
	%		
Genre			
Homme	47,5	49,5	39,7
Femme	52,5	50,5	60,3
Lieu de naissance			
Canada	72,7	70,4	80,9
Extérieur du Canada	27,3	29,6	19,1
Plus haut diplôme obtenu			
Aucun diplôme	6,7	5,9	9,7
Diplôme de niveau secondaire	26,3	24,4	33,6
Diplôme de niveau collégial	21,1	20,5	22,9
Diplôme de niveau universitaire	46,0	49,2	33,8
Type de famille			
Monoparentale	17,3	...	70,6
Intacte	73,1	93,9	...
Recomposée	9,6	6,1	29,4
Indicateur de revenu du ménage			
Faible revenu	16,7	12,3	30,7
Revenu moyen-faible	34,9	33,6	40,5
Revenu moyen-élevé ou élevé	48,4	54,1	28,7

Source : Institut de la statistique du Québec, Enquête québécoise sur la parentalité 2022, 2023 (Auger et Lavoie, 2023)

2.9 Les familles provenant de milieux défavorisés

Tout d'abord, c'est par l'Indice de milieu socio-économique (IMSE) que la cote de défavorisation de l'établissement scolaire est déterminée (MEQ, 2024). Ce sont deux facteurs principaux qui seront considérés : « la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents » (MEQ, 2024, p. 1). Le rang décile qui sera attribué à l'apprenant provient de son emplacement géographique (MEQ, 2024). Puis, le rang décile établi pour le milieu scolaire est la moyenne de tous les IMSE des jeunes fréquentant l'établissement scolaire (MEQ, 2024). Selon cet indice, le rang un représente les apprenants provenant d'endroits très nantis et le rang dix représente les jeunes qui sont situés dans un environnement très défavorisé (MEQ, 2024). Pour qu'une institution scolaire soit

considérée comme SIAA son IMSE doit être entre 7 à 10 (MEQ, 2024). Selon les informations ministérielles, il y a approximativement un tiers des établissements scolaires du Québec qui sont SIAA. L'ensemble des informations concernant le rang décile des écoles publiques du Québec se retrouve dans le document ministériel intitulé : *Indices de défavorisation des écoles publiques 2022-2023* (MEQ, 2023). Chaque année une nouvelle publication est éditée afin d'avoir les données à jour pour l'année scolaire en cours. C'est un document qui est accessible à tous et la classification est faite par centre de service scolaire, ainsi que le code de l'école pour pouvoir s'orienter dans cet écrit.

Il est important de savoir que depuis 2002, la *Stratégie d'intervention agir autrement* [SIAA] a été implantée au fur et à mesure dans les établissements scolaires défavorisés (MEQ, 2024). Ce plan d'action a pour but d'appuyer l'établissement scolaire à mettre en place des moyens pour les apprenants issus de milieux moins nantis pour pouvoir favoriser leur réussite éducative (MEQ, 2024). Tel que mentionné dans divers écrits scientifiques et ministériels, la collaboration EFC s'avère être un élément primordial à prendre en considération afin d'assurer la réussite éducative des apprenants provenant d'un milieu socioéconomique faible (MEQ, 2024). L'objectif fixé lors des années 2013-2014 était d'intégrer le SIAA dans 778 écoles élémentaires et secondaires qui se retrouvent dans l'ensemble de la province du Québec (MEQ, 2024). Lorsque l'école convenait aux critères du SIAA, celle-ci obtenait du financement du budget de 46, 1 millions de dollars pour favoriser l'instauration de mesures adéquates dans la classe et dans l'établissement (MEQ, 2024). Ces écoles devaient porter un regard sur les pratiques mises en place pour favoriser la réussite éducative en milieu défavorisé et mettre à jour leurs savoirs essentiels sur le sujet à travers la formation continue (MEQ, 2024). Or, la mobilisation de l'ensemble du personnel devait s'effectuer afin que tous participent à dresser le portrait de la situation dans leur école afin de faire ressortir les aspects centraux à peaufiner en mettant des mesures efficaces en place dans un contexte ayant un IMSE situé entre 7 à 10 (MEQ, 2024).

Une recherche récente réalisée par Duval et Dumoulin (2022) visait à mettre en lumière les activités de collaboration école-famille [ACEF] qui se déroulent dans ces divers établissements scolaires afin de mettre en place un outil de « formation continue » (Duval et Dumoulin, 2022, p. 1). Les auteurs ont employé la typologie d'Epstein pour connaître l'adhérence des répondants en

fonction du type d'activité sélectionné. Il en résulte que selon les données recueillies, le degré de relation et d'engagement des parents est à un niveau très bas. Cette constatation se trouve aux antipodes de ce qui est valorisé dans les publications ministérielles concernant une collaboration qui atteint le niveau de partenariat. Conséquemment, les auteurs mentionnent que les titulaires de classe devraient davantage être outillés afin d'impliquer les parents à travailler avec eux et non pour eux (Duval et Dumoulin, 2022). Toutefois, les auteurs qui ont mené cette recherche ne se sont pas intéressés à l'éducation préscolaire dans leur étude. De plus, il ne semble pas y avoir de croisement de données entre les apprenants provenant de milieux défavorisés et issus de l'immigration. Or, la présente recherche s'intéresse à ces contextes.

De son côté, Larivée (2013) spécifie qu'il y a des entraves à la collaboration école-famille lorsque la cellule familiale vit dans un contexte socioéconomiquement faible qui nécessite l'aide sociale ou vit dans une situation de soloparentalité. Smrekar et Cohen-Vogel (2001) cités par Larivée (2013) précisent que dû à la situation désavantageuse dans laquelle le ou les parents se trouvent, cela amène une implication plus restreinte dans l'école. Pour ces mêmes parents, le manque d'implication dans l'école est davantage lié à la représentation de leur responsabilité au sein de l'école et à la définition de celle-ci qui ne correspond pas aux attentes de l'établissement scolaire (Larivée, 2013).

Selon un recensement de 2012 mené par l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, les données ont relevé qu'en moyenne un tout-petit à la maternelle sur quatre (26%) est fragilisé « dans au moins un des cinq domaines de développement (santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales) » (Lavoie et Fontaine, 2016, p. 16). Conséquemment, il est précisé qu'il faut porter une attention particulière aux jeunes provenant d'un environnement moins nanti (Simard *et al.*, 2013). Le tableau suivant montre l'ampleur de l'enquête en illustrant le nombre de participants provenant de milieux défavorisés et ceux issus de milieux favorisés afin de mettre en contexte les données prélevées.

Tableau 2.4 Nombre de répondants obtenu à l'enquête et taux de réponse pondérés réalisés par région et niveau de défavorisation

Nombre de répondants obtenu à l'enquête et taux de réponse pondérés réalisés par région et niveau de défavorisation				
Région administrative	Nombre de répondants obtenu		Taux de réponse réalisés	
	n		%	
	Défavorisé	Favorisé	Défavorisé	Favorisé
Bas-Saint-Laurent	447	472	62,5	67,5
Saguenay–Lac-Saint-Jean	455	465	66,9	71,5
Capitale-Nationale	456	481	65,3	70,1
Mauricie	435	469	60,2	64,0
Estrie	447	469	61,9	69,2
Montréal	492	515	60,5	65,3
Outaouais	463	485	61,1	64,5
Abitibi-Témiscamingue	451	453	60,5	62,6
Côte-Nord	478	435	58,0	58,1
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	443	452	59,9	65,2
Chaudière-Appalaches	459	484	66,6	71,0
Laval	473	499	62,1	65,8
Lanaudière	456	460	61,7	65,0
Laurentides	454	469	61,4	65,3
Montérégie	472	500	63,1	68,7
Centre-du-Québec	451	465	64,0	67,9
Ensemble du Québec	7 332	7 573	62,4	67,0
Total	14 905		65,8	

Source : Institut de la statistique du Québec, Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015, 2016 (Lavoie et Fontaine, 2016)

2.10 L'éducation préscolaire comme contexte de la recherche : regard sur le programme sous-jacent

Le programme cycle de l'éducation préscolaire se veut un outil pour aider les enfants à surmonter les difficultés lors de leur entrée à la maternelle 4 ans. Principalement lorsqu'ils « amorcent leur parcours scolaire avec des lacunes importantes dans les domaines de développement que sont la santé physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité affective » (MEQ, 2023, p. 4). Au sein de ce programme, certains moyens sont présentés pour soutenir adéquatement l'enfant dans son développement. Dans cette optique, une emphase est mise sur l'importance de la collaboration entre les divers acteurs faisant partie des milieux de vie de l'enfant tels que la personne enseignante et sa famille (MEQ, 2023). Cette collaboration se déploie à travers le partage d'une responsabilité commune, celle de veiller au bien-être de l'enfant qui passe notamment par son développement optimal (MEQ, 2023), et ce, dans la prise en compte de tous les types de

famille : « Il faut donc tenir compte de la diversité et des spécificités des enfants (ex.: langue maternelle, parcours migratoire, handicaps, culture familiale) et offrir une éducation inclusive pour tous » (p. 4).

La prochaine partie expose les aspects du développement à prendre en compte dans le parcours de l'enfant de la maternelle 4 ans, notamment puisque ceux-ci peuvent faire l'objet d'une collaboration si l'enfant devait éprouver certaines difficultés ou encore pour le soutenir adéquatement sur tous les plans.

Cette partie comprend le schéma des interrelations des programmes pour le préscolaire, ainsi que les domaines de développement à la petite enfance.

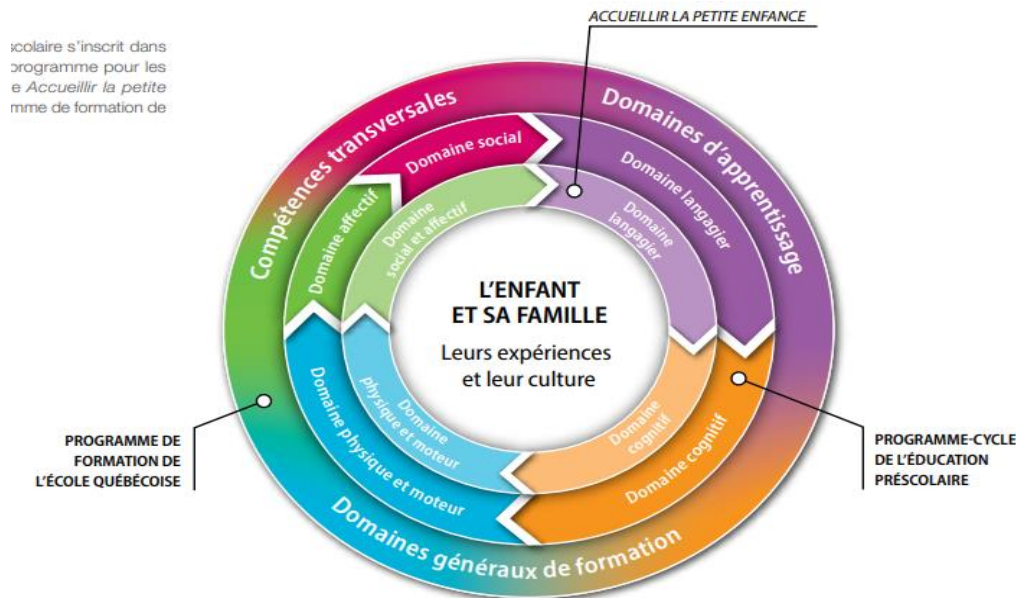
2.11 Interrelations des programmes pour le préscolaire :

Dans la publication ministérielle *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, les acteurs sociaux (parents, école et communauté) ont l'obligation morale de se rassembler autour du tout-petit (MEQ, 2023). Tel que l'illustre le schéma en son centre, l'établissement scolaire inclut l'enfant, mais également la cellule familiale (MEQ, 2023). Ainsi, celle-ci opte sur une ouverture aux autres et manifeste un regard compatissant vis-à-vis de leur besoins (MEQ, 2023). Dans la littérature scientifique, ce lien qui unit la cellule familiale et l'école est essentiel pour que le tout-petit puisse être motivé à aller à l'école (MEQ, 2023). De surcroît, l'école doit percevoir la famille comme un associé irremplaçable afin d'appuyer et d'améliorer les succès scolaires des apprenants (MEQ, 2023).

Selon le document ministériel, chaque ménage possède une culture personnelle (MEQ, 2023). Les spécialistes de l'éducation reconnaissent et valorisent le bagage culturel de chaque enfant, tout en intégrant au sein de l'école divers repères culturels québécois (MEQ, 2023). C'est dans cet espace inclusif et bienveillant que l'enfant développe une compréhension éclairée de son environnement (MEQ, 2023). Afin de favoriser cette dynamique, les acteurs sociaux de l'établissement scolaire doivent adopter une posture inclusive à l'égard de la diversité linguistique présente au sein des familles (MEQ, 2023). Dans ce qui est proposé dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* est que le titulaire de classe envisage de créer des connexions entre le langage employé

à l'école et la langue maternelle du jeune afin de renforcer l'affiliation au milieu scolaire (MEQ, 2023).

Figure 2.6 Schéma des interrelations entre les programmes



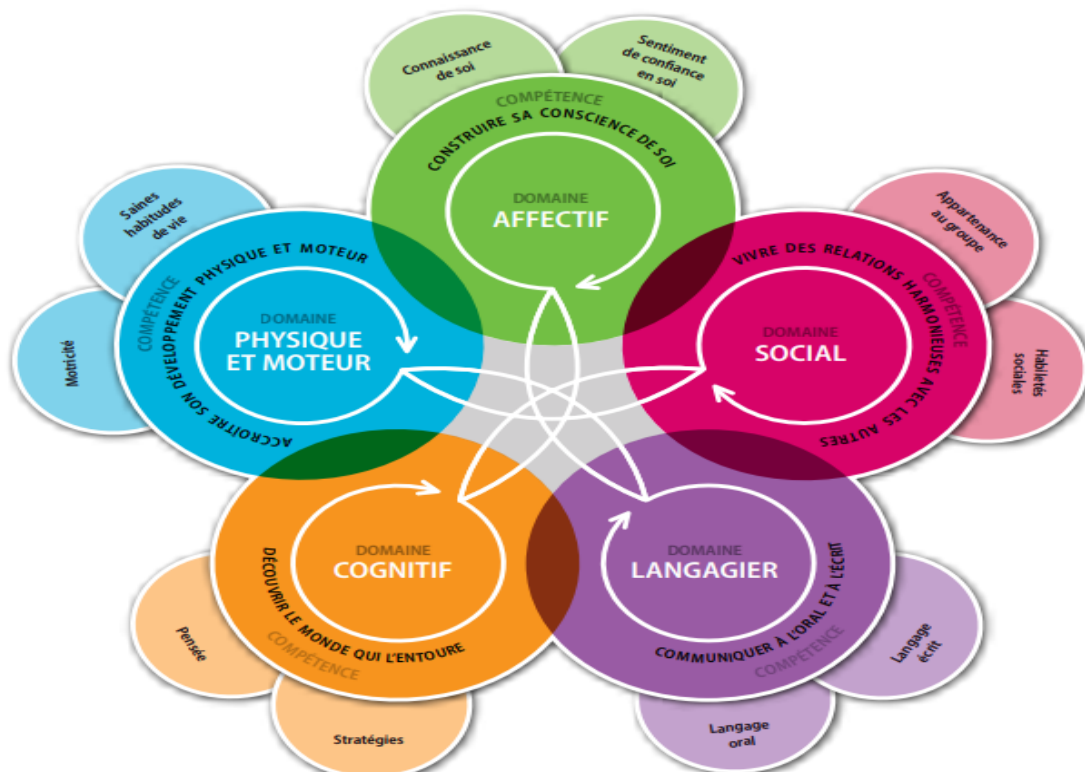
Source : Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'éducation du Québec, 2023, p. 8)

2.11.1 Domaines de développement, compétences et axes de développement

Selon la publication ministérielle (MEQ, 2023), le schéma ci-dessous comporte cinq compétences avec les appellations suivantes : « Accroître son développement physique et moteur ; Construire sa conscience de soi ; Vivre des relations harmonieuses avec les autres ; Communiquer à l'oral et à l'écrit ; Découvrir le monde qui l'entoure » (MEQ, 2023, p. 15). Le lecteur peut observer que chaque compétence comprend deux « axes de développement » qui vont se subdiviser en d'autres aspects que l'enfant communiquera selon sa perspective des choses (MEQ, 2023, p. 15). Tel que présenté sur le schéma, chaque compétence est consignée dans un des cinq domaines qui suit : « domaine affectif, domaine social, domaine langagier, domaine cognitif et domaine physique et moteur » (MEQ, 2023, p. 14). En ce qui concerne le développement de l'enfant, l'écrit spécifie que bien que parfois un domaine est plus stimulé qu'un autre, ce qui se passe par exemple dans la sphère langagière impacte les quatre autres domaines (MEQ, 2023). Dans ce qu'on retrouve également dans la documentation ministérielle sont les attentes de ce qui est espéré dans le

développement du tout-petit à la fin de son curriculum préscolaire (MEQ, 2023). Chaque enfant est différent et il arrive avec son bagage expérientiel qui fluctue (MEQ, 2023). Selon divers variables, telles que l'âge du tout-petit, les expériences éducatives que certains enfants ont vécus dans leur ménage et le degré d'aisance pour employer la langue commune du milieu scolaire peut amener des incartades dans son développement (MEQ, 2023). À cet effet, les mesures employées par les titulaires de classe exercent un apport substantiel pour mettre sur un même pied d'égalité tous les jeunes en provenance de divers horizons (MEQ, 2023).

Figure 2.7 Domaines de développement, compétences et axes de développement



Source : Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 14)

2.12 Objectif général et spécifique de la recherche

La problématique a permis d'identifier à travers la revue des écrits les différentes retombées des études effectuées concernant la collaboration école-famille (Deslandes *et al.*, 2004, Deslandes, 2019; Dumais et Soucy, 2019; Dumoulin *et al.*, 2013; Duval et Dumoulin, 2022; Larivée, 2011; Larivée *et al.*, 2013; Larivée, 2013; Lenoir, 2020; MEQ, 2024; Robitaille, 2022). Certains écarts ont été constatés entre ce qui a été déjà vérifié par d'autres chercheurs et le travail de recherche

qui doit se poursuivre sur la collaboration. L'objectif principal de la recherche est d'identifier les niveaux de collaboration offerts par la personne enseignante à l'égard des parents d'enfants de la maternelle 4 ans provenant de milieu défavorisé issus de l'immigration. Pour permettre la continuité d'émergence des savoirs sur ce sujet, l'étude repose sur les objectifs ci-contre:

Objectif général

1. Identifier les niveaux de collaboration établis entre la personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés issus de l'immigration, prenant forme à travers diverses activités et mettant en évidence les obstacles suscités.

Objectifs spécifiques

- 1.1 Identifier les niveaux de collaboration établis entre une personne enseignante et des parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés issus de l'immigration;
- 1.2 Identifier les différents types d'activités à travers lesquels la collaboration prend forme;
- 1.3 Identifier les obstacles à la collaboration.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre vise à décrire la méthodologie choisie pour répondre aux questions de recherche suivantes : 1) Comment la collaboration est-elle vécue entre la personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et issus de l'immigration? 2) À travers quelles activités prend-t-elle forme ? 3) Quels sont les obstacles qui freinent cette collaboration? En outre, la méthodologie qualitative et interprétative fut choisie pour atteindre l'objectif général suivant : Identifier les niveaux de collaboration établis entre la personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés issus de l'immigration, prenant forme à travers diverses activités et mettre en évidence les obstacles suscités. Dans cette section, sont donc présentés l'approche méthodologique, l'échantillonnage, les instruments de collecte des données, la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques qui ont été prises en compte pour ce projet de recherche.

3.1 Approche méthodologique

Une méthodologie de type qualitatif et interprétatif est choisie puisqu'elle permet d'avoir accès aux divers points de vue des participants sur un sujet et ainsi comprendre le sens qu'ils donnent à un phénomène qu'ils vivent dans leur milieu de vie (Denzin et Lincoln, 2000, cités par Fortin et Gagnon, 2016; Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cas de cette recherche, la méthodologie choisie a permis de connaître le vécu de la personne enseignante et les parents issus de l'immigration vivant en contexte de vulnérabilité. C'est notamment l'expérience sur le plan de la collaboration qui est souhaitée dans la présente recherche. Ainsi, pour connaître cette expérience, le cadre théorique représentant divers niveaux de collaboration tel que celui de Larivée *et al.* (2006) fut choisi pour atteindre le premier objectif spécifique de la recherche : Identifier les niveaux de collaboration établis entre la personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés issus de l'immigration. De plus, pour répondre au deuxième objectif spécifique de la recherche : Identifier les différents types d'activités à travers lesquels la collaboration prend forme, le cadre théorique d'Epstein *et al.* (2002) a été priorisé. Enfin, cette recherche s'intéresse aux obstacles qui peuvent freiner la collaboration. Ainsi, pour atteindre le troisième objectif spécifique

concernant les obstacles à la collaboration, le cadre théorique de Larivée (2013) qui a mis en exergue divers obstacles reliés aux domaines suivants a été pris en compte.

Dans la communauté universitaire, les chercheurs conviennent que l'aboutissement de ce type de recherche vise à la production de savoirs qui permettront de mieux rectifier des situations problématiques observées dans un système (Bronfenbrenner, 1986) et intervenir sur celles-ci (Dionne *et al.*, 2022). À cet égard, soulignons que l'aspect interprétatif (Fortin et Gagnon, 2016) de la méthodologie qualitative a permis d'établir des liens entre les niveaux de collaboration, les activités par lesquelles elle a pris forme et les obstacles qui peuvent la freiner. Cela afin d'offrir une meilleure compréhension de ce phénomène (la collaboration) dans la situation où ce sont des parents issus de l'immigration en contexte de défavorisation.

3.2 L'échantillonnage

L'échantillonnage avait comme visée la participation de la personne enseignante travaillant dans des maternelles 4 ans en milieu défavorisé (MEES, 2023) auprès d'enfants ayant des parents issus de l'immigration. L'échantillonnage comprenait également cinq parents issus de l'immigration ayant un enfant fréquentant la maternelle 4 ans en milieu défavorisé. Quant au milieu préscolaire, il a été sélectionné en fonction de son indice de milieu socio-économique et l'indice du seuil de faible revenu [SFR] (MEES, 2023). Cette cote a été octroyée par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES, 2023). Cet outil comportait 10 niveaux : le niveau 1 correspondait à la proportion de 10% des établissements scolaires ayant un emplacement dans des milieux aisés, alors que le niveau 10 représente les 10% des écoles qui sont situées dans des milieux considérés faibles socioéconomiquement (CSE, 2012). En ce qui a trait à la maternelle 4 ans, celle-ci s'offrait à temps plein et donc dans la matinée et également l'après-midi. Par ailleurs, le terme « vivant en milieu défavorisé » a été référé aux écoles de rang décile 6, 7, 8, 9 ou 10 selon l'indice de milieu socio-économique [IMSE]. Le rang décile de l'IMSE 2023-2024 du milieu scolaire a été utilisé pour les besoins de la disposition de la maternelle 4 ans en 2024-2025. Lors de la phase de recrutement, trois centres de services scolaires ont été sollicités pour participer à la présente étude : le Centre de service scolaire de Montréal, le Centre de service scolaire de la Pointe-de-l'île et le Centre de service scolaire Marie-Victorin. Ils ont tous répondu positivement à la proposition de participer au projet d'étude. Dans cette optique, un seul centre de service scolaire a été retenu pour la présente recherche. De plus, un établissement scolaire a été sollicité pour effectuer une entrevue

semi-dirigée auprès de la personne enseignante et de cinq parents d'enfants de maternelle 4 ans provenant d'un milieu défavorisé et issus de l'immigration.

La prise de contact a été fait par courriel en acheminant une lettre de présentation de l'étude à la direction d'école. Ensuite, la personne enseignante a reçu une lettre d'invitation à participé au projet de recherche par courriel. Cette lettre a détaillé les divers objectifs de l'étude et le déroulement de la recherche vis-à-vis sa participation. En ce qui concerne le recrutement des parents cela a été effectué en présentiel lorsque tous les parents ont été invités en classe. Le projet de recherche a été expliqué verbalement et les parents qui ont été intéressés par l'étude ont inscrits leur coordonnée sur une feuille prévue à cet effet. Notamment, une prise de contact personnalisée a été effectué auprès des parents pour inscrire le rendez-vous de l'entrevue semi-dirigée. Il est à noter que les rendez-vous ont été consignés entre le mois d'octobre 2024 à décembre 2024. Les participants sont composés de trois mamans et deux papas d'enfants de la maternelle 4 ans.

3.2.1 Les critères de sélection des participants

Dans la figure ci-dessous, une liste de huit critères a été établie afin de respecter le contexte de la recherche et ses objectifs. Le premier critère consistait à aller chercher les participants des classes de maternelle 4 ans à temps plein. Tel que précisé dans le document ministériel *Maternelle 4 ans à temps plein*, plusieurs ouvertures de classes de maternelle 4 ans à temps plein ont eu lieu pour l'année scolaire 2022-2023 (ME, 2022). Le deuxième critère était de recruter la personne enseignante qui avait une tâche de 80% et plus d'un groupe d'enfants de 4 ans. Ce critère s'est avéré pertinent, car il existait chez le personnel enseignant de nombreuses compositions de tâches dont des pré-retraite (80% et 20%) et des tâches partagées (60% et 40%). Afin de favoriser la cohérence de cette étude, il s'avérait essentiel que le titulaire de classe ait une tâche éducative d'au moins 80%. Pour le troisième critère, la qualification de la personne enseignante s'est révélée pertinente quant à la formation requise d'un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. En ce qui a trait au quatrième critère, la situation géographique de l'institution scolaire (Grand Montréal et ses environs) s'est montrée judicieuse en lien avec les caractéristiques prisées de l'échantillonnage soit : le rang décile et les répondants issus de l'immigration. Le cinquième critère sélectionnait les participants (cellule familiale et titulaire de classe) parlant le français, car la chercheuse de cette étude ne compte pas embaucher une personne traductrice. Pour le sixième

critère, l'ordre d'enseignement retenu a été la maternelle 4 ans. Ensuite, le septième critère correspondait au milieu socioéconomique faible, car les écoles ont été choisies en fonction de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) du MEES. En somme, le huitième critère coïncidait aux répondants provenant de l'immigration de première ou de seconde génération. De cette manière, l'étude a permis de mieux comprendre si les parents issus de l'immigration et étant en contexte de défavorisation établissaient une collaboration avec l'école. Si cela s'avérait le cas, d'examiner les niveaux de collaboration en lien avec les activités à partir desquelles celles-ci ont pris forme. Finalement, d'avoir accès aux obstacles qui pourraient freiner la collaboration.

Figure 3.1 Critères pour le recrutement des répondants

Critères pour le recrutement pour les personnes enseignantes et les parents

Pour les personnes enseignantes

- Travailler dans un établissement scolaire
- Avoir une prise en charge d'au moins 80% de tâche d'un groupe d'enfants de 4 ans
- Avoir une qualification : baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, maîtrise qualifiante en enseignement
- Demeurer dans la grande région de Montréal et de ses environs. Cependant, l'élargissement du territoire peut avoir lieu si nécessaire en fonction de la faciliter ou non à recruter les répondants.

Pour les parents

- Communiquer dans la langue française
 - Être parents d'un enfant fréquentant un ordre d'établissement préscolaire 4 ans en contexte de défavorisation
 - Provenir d'un milieu socioéconomiquement faible
 - Provenir de l'immigration de première ou seconde génération
-

3.3 Les instruments

Afin de recueillir les données, trois instruments ont été utilisés : l'entrevue semi-dirigée, le journal de la chercheuse et le questionnaire.

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée fut choisie pour la collecte des données puisqu'elle constituait un instrument privilégié pour comprendre autrui (Fortin et Gagnon, 2016 citant Fontana et Frey, 1994), notamment ses opinions sur un sujet donné (Fortin et Gagnon, 2016). Les entrevues semi-dirigées ont été d'une durée approximative de 40 minutes. Cette durée d'entrevue a permis d'obtenir suffisamment de renseignements sur les niveaux de collaboration. L'entrevue semi-dirigée s'est déroulée entre le mois d'octobre et de décembre 2024.

Tout d'abord, les parents ont déterminé la plage horaire pour l'entrevue semi-dirigée en fonction de leur disponibilité. À cet effet, les parents ont choisi une plage horaire le matin, deux sur l'heure du dîner et deux après la fin des classes. L'ensemble des cinq parents ont effectué l'entrevue semi-dirigée dans l'établissement scolaire de leur enfant. Selon la disponibilité des locaux, les discussions ont eu lieu dans le bureau de la psychoéducatrice, l'orthopédagogue, le local du soutien linguistique et dans une classe de première année. Les répondants ont tous complété le document formulaire de consentement. Par la suite, un test de son a été effectué pour s'assurer de la qualité de l'enregistrement sonore. Finalement, l'entrevue semi-dirigée a suivi la structure du guide de l'entrevue de la chercheure. Les répondants ont communiqué leur représentation sociale pour l'ensemble des dix questions. Tout au long de l'entrevue, la chercheure a effectué une prise de note dans son journal.

Selon Chalifour (1985), une entrevue comporte trois étapes : « le début, le corps et la fin (Cormier, 2003) » (p. 4). Le début d'une entrevue est primordial afin de clarifier les modalités de la rencontre et les moyens entrepris pour son bon déroulement (Chalifour, 1985, Cormier, 2003). L'ensemble des éléments constituant l'entrevue doit être accepté par le répondant (Chalifour, 1985, Cormier, 2003). Dans la partie centrale de l'entrevue, le corps, les interlocuteurs réalisent les buts fixés en début de rencontre en priorisant les méthodes choisies pour y parvenir (Chalifour, 1985, Cormier, 2003). Finalement, lors de la dernière phase de l'entrevue, la fin, c'est un retour sur les éléments nommés par les interlocuteurs en début de rencontre et cela se conclue lorsque les deux personnes se quittent (Chalifour, 1985, Cormier, 2003). Dans le cadre de cette recherche, l'entrevue a intégré des questions ouvertes afin de permettre aux parents d'exprimer librement leurs idées, leurs opinions à l'égard du sujet d'étude sans qu'il n'y ait de cadre qui pourrait les restreindre (Boutin, 1997). Pour construire les questions, le cadre théorique de Larivée (2006) a été utilisé. Celui-ci a

établi quatre niveaux de collaboration indiquant le degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage du pouvoir et de co-éducation à l'intérieur de la collaboration établie entre des parties : Niveau 1 Consultation-information mutuelle; Niveau 2 Concertation-coordination; Niveau 3 Partenariat-coopération; Niveau 4 Fusion-cogestion. Des questions de types ouvertes ont été élaborées en fonction de ces quatre niveaux. En fait, cet instrument de collecte de données a été utilisé pour atteindre le premier sous-objectif de la recherche : 1.1 Identifier les niveaux de collaboration établie entre la personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et de l'immigration, prenant forme à travers diverses activités et mettant en évidence les obstacles suscités. Puis, des questions ouvertes ont été élaborées selon le cadre théorique d'Epstein *et al.* (2002) concernant les activités à partir desquelles la collaboration prend forme à travers l'engagement des parents et de la personne enseignante: 1) les activités offertes par la personne enseignante pour soutenir les parents dans leur rôle ; 2) Les modes de communication mis en place pour communiquer ; 3) les activités à partir desquelles les parents participent à la vie de l'école ; 4) Le soutien offert aux parents pour l'aide au travail scolaire ; 5) la participation à des activités où il y a des prises de décision tel que le conseil d'établissement ; 6) la participation à des activités avec la communauté tels que les activités parascolaires. Ces questions ont permis d'atteindre le deuxième sous-objectif de la recherche : 1.2 Identifier les différents types d'activités à travers lesquelles la collaboration prendra forme. Enfin, des questions ouvertes ont été posées pour connaître les obstacles qui pourraient freiner la collaboration entre les parents et la personne enseignante. Le cadre théorique choisi pour relever les obstacles a été celui de Larivée (2013) qui a mis en exergue divers obstacles reliés aux domaines suivants : 1) les obstacles sur le plan organisationnel ; 2) les obstacles sur le plan relationnel ; 3) les obstacles sur le plan psychologique ; 4) les obstacles sur le plan individuel. En outre, les questions ont été conçues pour atteindre le troisième sous-objectif à la recherche : 1.3 Identifier les obstacles à la collaboration.

3.3.2 Le journal de la chercheuse

Cet instrument de collecte de données qu'est le journal de la chercheuse permet d'obtenir des données sur les échanges qui ont eu lieu entre la chercheuse et les participants à la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le contexte de la recherche, le journal a été utilisé lors des entrevues que la chercheuse a fait avec les parents. À cet effet, la chercheuse a été en mesure de prendre des notes sur certains aspects qu'elle désirait conserver notamment pour enrichir l'analyse des données. Elle

pouvait alors y inscrire ses réflexions personnelles afin de prendre le recul nécessaire lors de l'analyse des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Par exemple, les notes prises dans le journal de bord a pu aider la chercheuse à comprendre certaines nuances dans les messages des participants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) et approfondir la réflexion à l'égard du phénomène à l'étude.

3.3.3 Le questionnaire

Le questionnaire a été remis à la personne enseignante et des parents pour identifier les données sociodémographiques des participants. Ces données peuvent apporter des informations utiles sur les obstacles potentiels à la collaboration, notamment la monoparentalité, un milieu socioéconomique faible, la barrière linguistique pour en nommer que quelques-uns. Tandis que pour la personne enseignante, les données concernant son niveau d'études ou les activités de perfectionnement visant à assurer un suivi adéquat auprès des parents issus de l'immigration, peuvent aider à la compréhension du sujet d'étude. Ainsi, le questionnaire a englobé des questions qui ont permis d'identifier le niveau socio-économique des familles, le type de famille et sa composition, la culture d'origine des familles, la ou les langues parlées, la profession des parents et leur statut professionnel. De plus, puisque l'étude s'intéresse aux parents issus de l'immigration, certaines questions ont été posées pour connaître s'il s'agissait de parents issus de l'immigration de première ou de deuxième génération. De même ces questions ont été posées à la personne enseignante afin de connaître leur culture d'origine, leur expérience de travail, leur âge car ces éléments peuvent exercer une influence sur la collaboration qui s'établira avec les parents.

Tableau 3.1 Les données sociodémographiques des participants

Parents	Situation matrimoniale	Niveau socioéconomique (IMSE)	Situation sur le plan de l'immigration (années au Québec)	Nombre d'enfants à charge
Parents # 1	En couple	8	1 ans (2024)	1
Parents # 2	En couple	8	7 ans (2018)	2

Parents # 3	En couple	8	2 ans (2023)	2
Parents # 4	En couple	8	2 ans (2023)	2
Parents # 5	En couple	8	3 ans (2022)	2

3.4 La méthode d'analyse de données

Cette partie concerne les analyses des données. Elle a permis de mettre en lumière les types d'analyses qui ont été mis de l'avant. Une analyse manuelle des verbatims a été effectuée afin de faire ressortir trois composantes : les niveaux de collaboration employés, les activités à l'intérieur de laquelle la collaboration prend forme et les obstacles à celle-ci.

3.4.1 L'analyse des données thématique déductive

Dans un premier temps, les entrevues individuelles ont été enregistrées sur bande sonore (Fortin et Gagnon, 2016). Dans un deuxième temps, elles ont été transcrites de façon intégrale pour réaliser ultérieurement l'analyse de contenu (Fortin et Gagnon, 2016). Puis, une analyse des données thématique déductive a été réalisée à l'aide du cadre théorique de Larivée *et al.* (2006). Ainsi, dans un troisième temps, les énoncés ont été regroupés par analogie de sens (L'Écuyer, 1990) selon les catégories issues du cadre théorique de Larivée *et al.* (2006) qui a établi quatre niveaux de collaboration : Niveau 1 Consultation-information mutuelle ; Niveau 2 Concertation-coordination ; Niveau 3 Partenariat-coopération ; Niveau 4 Fusion-cogestion. Selon Gaudreau (2011), il s'agit de séparer les propos des participants en segments, puis identifier les unités de sens (le codage) qui permettent de les regrouper puis de les catégoriser. Ensuite, le même processus a été mis de l'avant pour réaliser une analyse thématique déductive, en utilisant le cadre théorique d'Epstein *et al.*, (2002) concernant les activités à partir desquelles la collaboration peut prendre forme à travers l'engagement des parents et de la personne enseignante : 1) les activités offertes par la personne enseignante pour soutenir les parents dans leur rôle éducatif; 2) Les modes de communication mis en place pour communiquer; 3) les activités à partir desquelles les parents participent à la vie de l'école; 4) Le soutien offert aux parents pour l'aide au travail scolaire; 5) la participation à des

activités où il y a des prises de décision par l'entremise de certains comités dont le conseil d'établissement; 6) la participation à des activités avec la communauté telle que les activités parascolaires. Enfin, le même processus a été effectué en considérant le cadre théorique de Larivée (2013) qui a mis en exergue divers obstacles reliés aux domaines suivants : 1) les obstacles sur le plan organisationnel; 2) les obstacles sur le plan relationnel; 3) les obstacles sur le plan psychologique; 4) les obstacles sur le plan individuel.

3.5 Considérations éthiques

Pour obtenir l'échantillonnage de six répondants, plusieurs méthodes de sollicitation ont été employées. Une lettre de présentation de la recherche demandant l'autorisation de prendre contact avec la personne enseignante de maternelle par l'entremise des directions d'école. Par contact direct, en sollicitant la personne enseignante sur son milieu de travail. Par contact indirect, en expliquant le travail de recherche à des collègues qui sollicitent leur réseau de personnes enseignantes de maternelle 4 ans pour que les parents de leurs classes participent à l'étude. Finalement, par l'entremise des réseaux sociaux sur le groupe Facebook des personnes enseignantes.

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs personnes enseignantes ont été sollicitées, mais une seule personne enseignante a manifesté de l'intérêt pour l'étude. Elle a été informée des divers éléments de la présente étude en discutant avec la chercheuse en présentiel. La personne enseignante a complété le formulaire de consentement pour participer à l'entrevue semi-dirigée. Son consentement éclairé a été obtenu lors de la complétion du formulaire. De plus, cinq parents de la classe de la personne enseignante ont démontré de l'intérêt pour participer à l'étude. Ils ont complété le formulaire de consentement pour participer à l'entrevue semi-dirigée. L'obtention du consentement éclairé des cinq parents a été obtenu lors de la complétion du formulaire. Tous les répondants ont été informés que la participation à la recherche est volontaire et qu'ils étaient dans leur droit de quitter l'étude à tout moment. Cette information a été mentionnée à nouveau lors de l'entrevue semi-dirigée aux participants.

3.6 Entreposage des données

Afin de garantir la confidentialité des six participants volontaires, un code alphanumérique a été attribué à chacun d'eux. Les enregistrements audios des entretiens ont été transférés sur l'ordinateur personnel de la chercheuse, dans un dossier sécurisé, et seront détruits après le dépôt final du mémoire. Les formulaires utilisés pour présenter les objectifs de la recherche et recueillir le consentement éclairé des participants ont été conservés dans un lieu sûr. De même, l'ensemble des documents contenant des données sensibles liées aux répondants sera détruit à l'issue de la remise finale du mémoire.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche issus de l'analyse des données, en lien avec l'objectif général suivant : Identifier les niveaux de collaboration établis entre une personne enseignante et des parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et de l'immigration, prenant forme à travers diverses activités et mettre en évidence les obstacles suscités. Par ailleurs, la première partie de ce chapitre met en lumière les résultats obtenus en fonction du premier objectif spécifique de la recherche : 1.1 Identifier les niveaux de collaboration établis entre une personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés issus de l'immigration. Pour atteindre cet objectif spécifique, le cadre théorique de Larivée *et al.* (2006) présentant quatre niveaux de collaboration a été utilisé. L'analyse des données révèle que la collaboration observée entre la personne enseignante et les cinq parents participant à l'étude se situe au niveau un, soit celui de la consultation et de l'échange d'informations. En contrepartie, les analyses ont mis en lumière qu'il n'y avait aucune pratique collaborative de niveau 2 ayant trait à de la concertation et à de la coordination pour établir une collaboration plus engageante; aucune pratique collaborative de niveau 3 présentant des formes de partenariat ou de coopération entre la personne enseignante et les parents; aucune pratique collaborative de niveau 4 associée à de la fusion et une cogestion.

La deuxième partie de ce chapitre expose les résultats obtenus à l'égard du deuxième objectif spécifique de la recherche : 1.2 Identifier les différents types d'activités à travers lesquels la collaboration a pris forme. Pour atteindre cet objectif spécifique, le cadre théorique d'Epstein *et al.* (2002) a été utilisé. Afin de mieux cerner les types d'activités proposées dans l'établissement scolaire, une analyse de contenu thématique déductive a été effectuée, en les classifiant selon les catégories d'activités définies par Epstein *et al.* (2002). Cette démarche a permis de mettre en évidence diverses initiatives réalisées sous l'angle de la collaboration entre l'école et les familles. Dans le cadre de cette étude, trois (3) activités ont été offertes par la personne enseignante afin de soutenir les parents dans leur rôle éducatif. Par ailleurs, deux (2) activités en lien avec des modes de communication ont été organisées pour faciliter les échanges, tandis que deux (2) autres activités visaient à favoriser la participation des parents à la vie scolaire. En revanche, aucune (0) activité n'a été proposée pour accompagner les parents dans le soutien aux devoirs scolaires de l'enfant, ni

pour encourager leur participation aux instances décisionnelles telles que les comités ou le conseil d'établissement. De même, aucune (0) activité n'a été offerte visant à favoriser l'engagement des parents dans la communauté scolaire, notamment par le biais d'activités parascolaires.

La troisième partie du chapitre met en évidence les résultats obtenus pour atteindre le troisième objectif spécifique : 1.3 Identifier les obstacles à la collaboration. À cet égard, des analyses de contenu thématique réalisées à partir du cadre théorique de Larivée (2013) ont permis d'identifier huit (8) obstacles dont quatre (4) font partie des obstacles sur le plan organisationnel ; trois (3) obstacles concernent le plan relationnel ; aucun (0) obstacle n'a été identifié sur le plan psychologique ; un (1) obstacle a été identifié et concerne le plan individuel.

4.1 Les niveaux de collaboration établis

Cette étude visait à établir les niveaux de collaboration établis entre la personne enseignante et les parents issus de l'immigration en contexte de défavorisation. À l'aide du cadre théorique de Larivée *et al.* (2006) présentant 4 niveaux de collaboration, les analyses ont révélé que les parents avaient tous une expérience sur le plan de la collaboration se situant au niveau 1 (Consultation-information mutuelle) avec la personne enseignante. Le tableau 4.1 présente l'unique niveau de collaboration établi entre les parents et la personne enseignante en lien avec les éléments qui ont contribué à établir cette collaboration, notamment les moyens utilisés par la personne enseignante pour communiquer de l'information aux parents.

À l'égard du premier objectif spécifique de l'étude, les analyses des données ont révélé que la personne enseignante et les parents se sont communiqué de l'information et que celle-ci pouvait se faire à différents moments de l'année, par exemple en début d'année ou en cours d'année. Aussi, l'information pouvait être donnée sur une base quotidienne ou être ponctuelle. Elle pouvait également se faire après les classes par l'entremise du sac à dos de l'enfant. Voici certains exemples qui illustrent l'essence de la collaboration qu'entretenaient les parents et la personne enseignante. Dans un premier temps, les parents ont souligné qu'en début d'année scolaire, la personne enseignante avait envoyé des cartes par la poste à chaque famille. À l'intérieur de celles-ci, elle avait écrit quelques lignes pour se présenter et souhaiter la bienvenue aux enfants ainsi qu'à leurs parents. En outre, celles-ci comprenaient un message personnalisé à chaque enfant, ce qui a permis

d'établir un premier contact avec celui-ci. Le but était qu'il se sente apprécié et qu'il ait la motivation nécessaire pour faire son entrée à la maternelle 4 ans. Les parents ont aussi relaté qu'à certaines occasions, la titulaire de la classe avait aussi pris le temps de discuter le matin avec ces derniers. À titre d'exemple, un parent a mentionné qu'il avait eu un petit moment pour discuter avec la personne enseignante du comportement et des progrès de son enfant le matin avant l'entrée dans la classe. Par ailleurs, la titulaire de la classe a fait parvenir des courriels aux parents afin de les inviter pour une première rencontre. Cette invitation comprenait le fait de venir déposer le matériel de leur enfant dans la classe et aussi de venir visiter le local de maternelle 4 ans. De plus, différents outils ont été utilisés pour communiquer tel que le portailparent qui fut employé dans l'optique d'expliquer le développement de l'enfant à chacune des étapes de l'année scolaire. Le parent pouvait alors prendre connaissance des explications écrites par la personne enseignante sur la compétence *Accroître son développement physique et moteur* ou au niveau social. En recevant cette information, le parent était à même de prendre connaissance des éléments à travailler avec son enfant pour son développement optimal. Ensuite, la personne enseignante a mise en place une plateforme nommée EspaceEduc. Cette plateforme a été utilisée par la personne enseignante pour envoyer des messages à tous les parents ou encore des messages personnalisés à chacun. En outre, elle a utilisé l'EspaceEduc pour rappeler l'heure de la rencontre pour le bulletin auprès d'un parent. Lorsque la plateforme a été utilisée pour l'ensemble des parents, un message commun était envoyé. Par exemple, la personne enseignante avait fait un rappel pour une tenue vestimentaire thématique pour chaque jour de la semaine avant les vacances de Noël. De surcroît, selon les saisons les parents recevaient de l'information sur les tenues extérieures que l'enfant pouvait porter en fonction de la température. D'ailleurs, une liste de vêtements d'hiver était fournie par la personne enseignante aux parents afin qu'ils soient mis au courant des vêtements qu'ils pouvaient porter. Il faut aussi souligner que l'enfant lui-même par l'entremise de son sac d'école a servi de médiateur pour transmettre l'information au parent. À l'intérieur de son sac d'école se trouve une pochette facteur qui est employé le plus couramment pour transmettre de l'information sur les sorties éducatives. Il y a un document qui inclut un coupon-réponse à compléter par le parent, à insérer dans la pochette facteur et à retourner à la personne enseignante. Le tableau 4.1 synthétise les éléments ayant permis de reconnaître un niveau de collaboration entre les parents et la personne enseignante, en illustrant les formes qu'elle a prises ainsi que les moyens employés pour l'établir.

Tableau 4.1 Présentation des niveaux de collaboration entre les parents et la personne enseignante en lien avec les éléments qui ont contribué à établir cette collaboration.

	Niveau 1 Consultation-information Mutuelle	Niveau 2 Concertation - coordination	Niveau 3 Partenariat- coopération	Niveau 4 Fusion- cogestion
Parent # 1	L'information : - quotidienne; (absences enfant, rendez-vous médical, etc.) ; - en début d'année; (pique-nique, visite de la classe) ; - en cours d'année (costume Halloween, tenue thématique Noël) ; - ponctuelle (comportement de l'enfant, etc.) ; - à travers l'enfant qui devient le médiateur (imite les jeux appris à l'école).	X	X	X
Parent # 2	L'information : - quotidienne (tenue vestimentaire thématique; comportement de l'enfant); - en début d'année (visite de la classe, rencontre des enseignantes, dépôt du matériel); - en cours d'année (bulletin, activités variés); - ponctuelle (comportement de l'enfant).	X	X	X
Parent # 3	L'information : - quotidienne (rapport sur l'évolution de l'enfant) ; - en début d'année (système éducatif, allergies, règles de classe, activités) ; - en cours d'année (bulletin, les compétences à développer chez l'enfant) ; - ponctuelle (carte de présentation de l'enseignante).	x	X	X
Parent # 4	L'information : - quotidienne (activités fait en classe, les moments et les partages capter en classe, etc.) ; - en début d'année (casier, rangement, jouet et la classe) ; - en cours d'année (bulletin, les apprentissages) ; - ponctuelle (habillage d'hiver) à travers l'enfant qui devient le médiateur (séquence d'habillage d'hiver appris à l'école).	X	X	X
Parent # 5	L'information : - quotidienne (pochette facteur, les activités) ; - en début d'année (présentation classe, enseignante, casier, liste des fournitures scolaires) ; - en cours d'année (bulletin); - ponctuelle (événements, coupon-réponse, comportements de l'enfant).	X	X	X

Tableau 4.2 Synthèse des médias utilisés pour communiquer relié à l'objectif à atteindre

L'information quotidienne	L'information en début d'année	L'information en cours d'année	L'information ponctuelle	L'information est donnée après la classe à travers l'enfant qui devient le médiateur
• Application EspaceEdu (pour les règles du cartable, la boîte à lunch, la collation, l'habit d'hiver) • Sac à dos de l'enfant (pochette facteur)	• Carte par la poste (présentation enseignante) • courriel (invitation pour présenter la classe)	• Courriel de la secrétaire (pour donner la date de rencontre avec l'enseignante) • Courriel d'information (horaire pour rencontre de bulletin) • Appel téléphonique à la secrétaire (préciser l'absence de l'enfant)	• Rappel d'événement • Coupon-réponse à retourner • L'application EspaceEduc • Rencontre de l'enseignante en présentiel (coupon-réponse, comportements de l'enfant)	• Jeux de rôle à la maison • Rappel des séquences d'habillage d'hiver

Le tableau 4.2 illustre cinq moments choisis par la personne enseignante pour communiquer de l'information aux parents : quotidienne, en début d'année, en cours d'année, ponctuelle, après la classe à travers le sac à dos de l'enfant. Différents médias sont utilisés pour communiquer de l'information : 1) l'EspaceEdu ; 2) le sac à dos de l'enfant ; 3) la carte postale ; 4) le courriel par la personne enseignante ; 5) le courriel par la secrétaire ; 6) le coupon réponse ; 7) la rencontre avec la personne enseignante. En cohérence avec les éléments précédemment exposés, les objectifs à atteindre sont explicités dans la présente section.

Afin d'assurer la transmission d'informations quotidiennes, l'application EspaceEduc a été utilisée à diverses fins. Elle a permis d'informer les parents sur les règles liées à l'usage du cartable, notamment en précisant que la pochette facteur serait employée pour la remise des coupon-réponse. EspaceEduc a également été mobilisée pour communiquer des éléments concernant le comportement des enfants ainsi que les progrès observés sur le plan scolaire. De plus, cette plateforme a servi à diffuser des consignes relatives aux collations et aux vêtements appropriés selon la saison. Enfin, la personne enseignante a utilisé le sac à dos du tout-petit qui est devenu un

média qui pouvait véhiculer de nombreuses informations ou encore certaines créations de l'enfant. De plus, la personne enseignante pouvait utiliser le courriel pour transmettre des informations mais la secrétaire aussi pouvait l'utiliser pour rappeler la date de la rencontre du bulletin. Du côté des parents, ceux-ci pouvaient utiliser le téléphone ou se rendre à l'école pour informer la secrétaire de l'absence de leur enfant, par exemple, en raison d'un rendez-vous médical.

En outre, les analyses ont révélé que l'information quotidienne était donnée pour avertir d'une absence, du port de la tenue vestimentaire, du comportement de l'enfant, pour faire un rapport sur l'évolution de l'enfant, pour faire un rappel ou pour annoncer une activité prochaine. L'information en début d'année avait été donnée pour annoncer l'organisation d'un pique-nique, à visiter la classe, rencontrer la personne enseignante, à venir déposer le matériel de l'enfant dans la classe, à voir le casier de l'enfant et comprendre le rangement attendu, à prendre connaissance des règles de la classe, du système ou du projet éducatif de l'école, etc. L'information en cours d'année avait comme but d'informer sur un événement en particulier (ex : l'Halloween, Noël), de faire le bilan des apprentissages des enfants par l'entremise du bulletin, etc. Enfin l'information ponctuelle a servi à transmettre des informations sur le comportement de l'enfant, de la séance d'habillage pendant l'hiver, etc.).

La section suivante présente les résultats portant sur le vécu des parents et de la personne enseignante en matière de collaboration. Elle expose, dans un premier temps, l'expérience rapportée par les parents, puis celle de la personne enseignante, en mettant en lumière la représentation sociale qu'ont les familles de la collaboration école-famille.

Parent # 1

Les analyses ont révélé que la collaboration établie entre la personne enseignante et le parent # 1 se situait au niveau 1 et avait pour but d'informer. La communication pouvait se faire à différents moments : 1) l'information quotidienne ; 2) l'information en début d'année ; 3) l'information en cours d'année ; 4) l'information ponctuelle et 5) l'information à travers l'enfant qui devient le médiateur. La partie suivante présente le vécu du parent à cet égard et ce qu'il a précisé lors de l'entrevue.

L'information quotidienne

Pour le parent # 1, les analyses ont mis en évidence que la collaboration se faisait sous l'angle de la communication de l'information, et ce, de façon quotidienne, notamment à travers l'application EspaceEdu. À cet effet, le parent explique qu'il peut à tout moment écrire à la personne enseignante et qu'elle lui répond toujours très rapidement. Il précise qu'elle est très disponible. Le parent souligne d'ailleurs cela de la façon suivante :

« En faite ehh. elle me répond tout le temps. Elle répond toujours à mes messages. Donc, je vois qu'elle est très disponible par rapport à cela. » (PAR1)

L'information en début d'année : le planning

Ensuite, les analyses ont mis en évidence qu'en début d'année la personne enseignante a communiqué avec le parent # 1 pour l'inviter à découvrir le milieu où son enfant évoluera pendant l'année, pour rencontrer la personne enseignante et partager un moment avec les autres parents. Le parent explique qu'à cette période de début d'année, il a reçu le planning de la personne enseignante. Voici comment il s'exprime :

« Oui...elle nous a envoyé un planning... si je me trompe pas c'est deux mois. Une fréquence de deux mois ou bien un trimestre. » (PAR1)

L'information en cours d'année : le bulletin

Les analyses ont mis en lumière que le parent # 1 a reçu de l'information en cours d'année. À cet effet, il a été question d'un message courriel que le parent a reçu du secrétariat pour lui donner la date de la rencontre avec la personne enseignante à propos du bulletin. Le parent explique cela comme suit :

« On a reçu un mail eehhh de la part du secrétariat et en même temps c'était sur l'application EspaceÉduc. Pour rappeler le rendez-vous c'était à quelle heure... C'est un courriel qui rappelle qu'il y a une rencontre entre les parents et l'enseignant et hum sur EspaceEduc c'est là qu'on communique directement avec l'enseignante. Et elle elle nous fait. Je ne sais pas si vous connaissez déjà? » (PAR1)

L'information ponctuelle

Les analyses ont aussi mis en évidence que le parent avait aussi reçu de l'information de façon ponctuelle. Le parent a expliqué lors de l'entrevue qu'il avait reçu de l'information de la part de la personne enseignante sous la forme de rappels importants, notamment pour les habits à porter en hiver, les rechanges, rappeler les règles pour le cartable, l'endroit où mettre la collation et la boîte à lunch. Le parent a fait part de cela comme suit :

« Oui pour nous rappeler de personnaliser les habits de nos enfants, de ramener les rechanges, de rappeler les règles pour le cartable ou mettre les collations ou mettre le lunchbox humm quoi d'autres? Pour rappeler, pour divers, pour pour les tenues de neige, les mitaines, les cache-cou, les bonnets. Donc, ce sont des petits rappels. » (PAR1)

L'information à travers l'enfant qui devient le médiateur

Enfin, les analyses ont révélé que l'enfant du parent (PAR1) transmettait de l'information sur ce qui se passait à l'école dans ses jeux de rôles. Le parent a expliqué que c'était de cette façon qu'il comprenait ce qui se passait à l'école. Le parent s'exprime en ce sens :

« Et surtout en tant que nouvelle arrivante et immigrante dans une culture très nouvelle à l'enfant...on essaye de voir le feedback de l'enfant par rapport à cette nouvelle culture au sein de l'école. C'est surtout de l'accompagnement et de l'observation, on observe beaucoup l'enfant...après le retour de l'école, ce qu'il va raconter. Par exemple mon enfant, il c'est dans son jeu qu'il commence à imiter la maîtresse. Là je comprends comment cela se passe la journée sans lui poser des questions. Surtout que je sais que mon enfant, il n'aime pas qu'on lui pose des questions. Il aime raconter, et exprimer ce qu'il a vécu, ce qu'il ressent et tout. » (PAR1)

La présente partie, présente le vécu du parent # 2 sur le plan de la collaboration.

Parent # 2

Les analyses ont révélé que la collaboration établie entre la personne enseignante et le parent # 2 se situait au niveau un et avait pour but d'informer. Celles-ci ont mis en évidence que l'espace collaboratif était occupé pour communiquer de l'information. La communication pouvait se faire à différents moments : 1) l'information quotidienne; 2) l'information en début d'année; 3) l'information en cours d'année et 4) l'information ponctuelle.

L'information quotidienne

Les analyses ont mis en évidence que la collaboration se faisait sous l'angle de la communication de l'information, et ce, de façon quotidienne, notamment à travers l'application EspaceEdu. À cet effet, le parent a expliqué qu'il pouvait communiquer avec la personne enseignante par l'entremise de cette plateforme. Le parent a mentionné également que sur l'application EspaceEduc il s'y trouvait des messages plus généraux et plus personnels. Le parent a souligné tout cela de la façon suivante :

« Oui, on a justement prendre des renseignements de cette plateforme. Au début, j'avais de la misère pour accéder, mais après je j'ai pu accéder. Comme la dernière fois c'était pour suivre un calendrier. Lundi c'était tenu rouge. Mardi tenu verte. Journée chic. Pyjama. » (PAR2)

« Ehh non, apport les deux messages que j'ai eu c'était verbal. Ehh message personnel. Qu'est-ce que j'avais eu comme message personnel? Ehh Observation comme quoi que il y avait des progrès de tel chose. Mais j'ai un blanc pour message personnel. C'était quoi déjà. » (PAR2)

L'information en début d'année

Les analyses ont soulevé le fait qu'en début d'année la personne enseignante a communiqué avec le parent pour l'inviter à découvrir le milieu où son enfant devait évoluer pendant l'année, pour rencontrer la personne enseignante et partager un moment avec les autres parents. Le parent mentionne les éléments suivants quant au contenu diffusé par la titulaire de classe :

« Ehh, ils nous ont présenté le c'était plus les enseignants qui nous ont montré la classe où notre fils allait. Notre fils de quatre ans. Ils nous ont expliqué un petit peu le processus. Qu'est-ce qu'ils attendent de nous. Qu'est-ce que nous ont doit attendre d'eux. Ehh Faque même pour l'enfant c'était important de voir où il allait à l'école. Parce qu'il a eu une image sur ce quoi on lui parlait. Il a vu de ses yeux l'endroit. » (PAR2)

L'Information en cours d'année

Lors de l'entrevue, le parent a aussi raconté qu'il avait reçu un message sur le Portailparents qui expliquait en détails les éléments du bulletin de la maternelle 4 ans. Voici les propos du parent :

« Ehh non. Pour les maternelles 4 ans non. Ya pas de notes. En plus, c'était deux observations sur le développement de de mon fils. » (PAR2)

« Ehh, je vais te dire cela tout de suite. Alors, il a eu pour le physique et moteur. Accroître son développement physique et moteur. Il a eu une observation sur cela. Et la deuxième c'était social. » (PAR2)

L'information ponctuelle

Le parent a aussi expliqué qu'il avait reçu de l'information de façon ponctuelle de la part de la personne enseignante. Il a précisé que celle-ci avait communiqué aux parents pour faire des rappels importants, notamment pour les fêtes et au niveau du comportement de l'enfant. Le parent fait part de cela comme suit :

« Pour des événements, pour l'halloween. C'est pour nous aviser, qu'est-ce qui fallait pas, qu'est-ce qui fallait éviter. Hum C'était cela Halloween. C'était des événements comme cela quand il y avait un événement. » (PAR2)

La prochaine partie expose le vécu du parent # 3 à l'égard de la collaboration établie avec la personne enseignante de son enfant.

Parent # 3

Les analyses ont révélé que la collaboration établie entre la personne enseignante et le parent # 3 se situait au niveau 1 soit, la consultation-l'information mutuelles. Celles-ci ont mis en évidence que l'espace collaboratif était occupé pour communiquer de l'information. La communication pouvait se faire à différents moments : 1) l'information quotidienne; 2) l'information en début d'année; 3) l'information en cours d'année et 4) l'information ponctuelle.

L'information quotidienne

Les analyses ont mis en évidence que la collaboration se faisait sous l'angle de la communication de l'information, et ce, de façon quotidienne, notamment à travers l'application EspaceEdu. À cet effet, lors de l'entrevue, le parent a expliqué qu'il pouvait communiquer à la personne enseignante par cette plateforme. Le parent a aussi mentionné que sur l'application EspaceEduc il y avait diverses catégories de messages. Le parent a souligné d'ailleurs cela de la façon suivante :

« Ehh avec la personne enseignante hum on communique beaucoup plus par la plateforme EspaceEduc ou ehh en semaine deux à trois fois par semaine. Elle me fait un rapport sur l'évolution de l'enfant. Comment est-ce qu'elle se comporte? Comment s'est passé ces journées? Si il y a eu une difficulté ou non? Ehh C'était c'était par mail bien avant qu'elle ne mette sur pied cette plateforme Espace Educ. C'était un peu avant la rentrée, elle communiquait avec nous par mail. Dès l'instant où la plateforme Espace Educ a été mis en place. C'est beaucoup plus par là qu'on communique. Et puis, quand il y a une activité de l'école ça se fait par là. Elle envoie un formulaire avec un coupon-réponse. Donc, ehh mais c'est beaucoup plus Espace Educ. » (PAR3)

L'information en début d'année

Les analyses ont mis en évidence qu'en début d'année la personne enseignante a communiqué avec le parent pour l'inviter à découvrir le milieu où son enfant évoluerait pendant l'année, pour rencontrer la personne enseignante et partager un moment avec les autres parents. Avant cette rencontre, la titulaire de classe a fait l'envoi d'une lettre aux parents. Le parent mentionne les éléments suivants quant au contenu diffusé par la titulaire de classe :

« Oui, on a eu ehh avant qu'elle ne commence il y a eu une rencontre parent et enfant et puis son éducatrice. Ou il était question de nous expliquer, nous a présenté à travers les diapos ehh ce qu'elle fera avec les enfants durant toute l'année scolaire. Elle nous a parlé du système éducatif. Elle nous a parlé des consignes à respecter, des règles. La dernière fois on a parcouru avec elle le programme dans l'ensemble et les enfants avec les allergies. Comment ça se passe? Comment on doit déclarer si notre enfant a des allergies. Déjà elle a des allergies qui sont un peu de forme général. Mon enfant a des allergies aux arachides, au chocolat. Et aussi les vêtements, comment est-ce qu'on doit habiller les enfants dans les différentes saisons. À la suite, elle nous a demandé si nous avions des questions. Elle a rencontré chaque parent. L'intégration s'est bien passé. » (PAR3)

« Avant cela aussi, on avait reçu comme un petit mot de sa part par la poste où elle se présentait à l'enfant. Une belle jolie carte, elle se présentait à l'enfant. Bonjour, je suis l'enseignante de ta classe, ton éducatrice en maternelle 4 ans. Je suis heureuse de te rencontrer. On se verra très prochainement. Prends soin de toi. Vraiment un petit mot doux. On a reçu cela par une lettre à la poste. C'était vraiment très gentil de sa part parce qu'on a lu à l'enfant avant que l'école ne commence. L'enfant était comme wow maman la maîtresse m'a écrit. Donc, elle veut déjà que je vienne à l'école. On a trouvé cela très gentil de sa part. » (PAR3)

L'information en cours d'année

Les analyses ont révélé que le parent avait reçu un message sur EspaceEduc afin d'assister à une rencontre pour le bulletin. Il explique que cette plateforme permet de discuter avec la personne enseignante des forces et des défis de l'enfant. Voici les aspects qui en sont ressortis :

« Une rencontre pour les bulletins. Oui, là c'est le papa à mon enfant qui était venu. Oui, il y a eu une rencontre pour les bulletins où elle nous expliquait le papa de mon enfant. » (PAR3)

« Qu'est-ce qui était évaluer? Qui avait cinq compétences. Ehh le comportement de l'enfant. Ehh motricité. Ehh sa réaction. L'apprentissage, son niveau intellectuel. Sa participation, son comportement avec les autres amis. En gros c'était cela. » (PAR3)

L'information ponctuelle

Enfin, lors de l'entrevue, le parent a fait part du fait qu'il y avait de l'information que la personne enseignante communiquait aux parents pour faire des rappels importants, notamment pour les événements, coupon-réponse à retourner et les comportements de l'enfant. Le parent a relaté ce qui suit :

« Elle a envoyé un formulaire. Un formulaire papier où elle m'informait et puis on devait signer le retourner un coupon-réponse. Et puis, elle a communiqué aussi pour nous rappeler à chaque fois, la date dans le groupe de communication parent-enfant. » (PAR3)

La prochaine partie relate le vécu du parent à l'égard de la collaboration établie avec la personne enseignante.

Parent # 4

Les analyses ont révélé que la collaboration établie entre l'enseignante et le parent # 3 se situait au niveau un soit, la consultation-l'information mutuelle. Celles-ci ont mis en évidence que l'espace collaboratif était occupé pour communiquer de l'information. La communication pouvait se faire à différents moments : 1) l'information quotidienne; 2) l'information en début d'année; 3)

l'information en cours d'année ; 4) l'information ponctuelle et 5) l'information à travers l'enfant qui devient le médiateur

L'information quotidienne

Les analyses ont mis en évidence que la collaboration se faisait sous l'angle de la communication de l'information, et ce, de façon quotidienne, notamment à travers l'application EspaceEdu. À cet effet, le parent # 4 a précisé qu'il pouvait communiquer à la personne enseignante par cette plateforme. Le parent a aussi mentionné que sur l'application EspaceEdu il y avait des messages plus généraux et plus personnels. Le parent a d'ailleurs souligné cela de la façon suivante :

« Attendez un instant. En fait c'est la-bas qui a tous les partages, les moments, capter des enfants en classe et tout. Elle nous partage, elle partage cela avec les parents. Ici, il y a une communication personnelle aussi. Elle le fait via chaque parent en fait a son. Un instant. Ok. La plateforme c'est EspaceEdu. » (PAR4)

« Oui, bien sûr. Elle répond tout de suite au mail. Bref, quand elle envoie un message je réponds et il y a toujours. Elle répond toujours même quand il faut pas répondre. Il y a toujours un petit mot de la fin oui. » (PAR4)

L'information en début d'année

De plus, lors de l'entrevue le parent a précisé qu'en début d'année la personne enseignante avait communiqué avec lui pour l'inviter à découvrir le milieu où son enfant devait évoluer pendant l'année ainsi que pour rencontrer la personne enseignante et partager un moment avec les autres parents. Avant cette rencontre, la titulaire de classe avait fait l'envoi d'une lettre aux parents. Le parent relate son expérience comme suit :

« Quand nous sommes arrivés, on nous a montré un peu l'environnement dans lequel l'enfant va se trouver. Comment est sa salle de classe, ses jouets. Oui. Les jouets avec lesquels l'enfant va pouvoir jouer tout au long de l'année. Oui. Les rangements. Ehh Son casier. En gros c'était cela. » (PAR4)

L'information en cours d'année

Lors de l'entrevue le parent a raconté qu'il avait reçu un message sur EspaceEduc afin d'assister à une rencontre pour le bulletin. Le parent explique son vécu comme suit :

« Je pense c'était avant l'autre dernière rencontre. C'est là où elle nous a fait un retour sur le comportement de l'enfant. Ehh le progrès de l'enfant. Sur ses apprentissages et tout. Oui. C'était le même jour en fait. » (PAR4)

L'information ponctuelle

Pendant l'entrevue le parent a précisé qu'il y avait de l'information que la personne enseignante communiquait aux parents pour faire des rappels importants, notamment pour les événements, coupon-réponse à retourner et les comportements de l'enfant. Voici les éléments qui ressortent de son discours:

« Des communiqués par exemple. Plus, s'il y a un événement à préparer. S'il y a des rendez-vous. S'il y a ehh par exemple comme l'hiver a débuté elle nous a passé une communication comment sur les vêtements. Comment habiller l'enfant. Oui. Et puis dans ce sens. » (PAR4)

« J'en ai reçu, j'ai reçu sur ehh. Aussi comme par exemple. Mon enfant a eu un comportement inapproprié par rapport par exemple elle faisait des sorties. Elle sortait de la classe sans permission. Oui, elle m'a fait un retour là-dessus. Elle Par exemple, ehh quand elle joue à l'extérieur. Elle fait pas les bons choix comme on dit. Elle m'informe pour que nous soyons aussi au courant pour pouvoir en discuter avec l'enfant a la maison également. » (PAR4)

L'information à travers l'enfant qui devient le médiateur

Les analyses ont révélé que l'enfant du parent (PAR4) transmettait de l'information sur ce qui se passait à l'école dans ses interactions. Le parent a expliqué que c'était de cette façon qu'il comprenait ce qui se passait à l'école. Le parent s'exprime en ce sens :

« Là je oui. J'avoue que je ne l'ai pas montré comme cela les étapes. Mais ce que j'ai remarqué c'est que les enfants plutôt m'ont montré des étapes. Par exemple, la mienne me dit. Mon enfant me dit : maman on met d'abord le pantalon de neige, après on met ceci, après on met les bottes et en dernier on met cela. On met les gants, c'est un peu c'est un peu il y a toute une étape en fait que moi j'ignorais en fait. Donc, moi je les

mettais juste ok on met les bottes. Ok on met ceci. Allez on met. Oui, dans. Sa m'a vraiment fait plaisir de savoir qu'il y a toute une étape derrière et l'enfant puisse la retenir. » (PAR4)

Parent # 5

Les analyses ont révélé que la collaboration établie entre la personne enseignante et le parent # 5 se situait au niveau un soit, la consultation-l'information mutuelles. Celles-ci ont mis en évidence que l'espace collaboratif était occupé pour communiquer de l'information. La communication pouvait se faire à différents moments : 1) l'information quotidienne ; 2) l'information en début d'année; 3) l'information en cours d'année et 4) l'information ponctuelle.

L'information quotidienne

Les analyses ont mis en évidence que la collaboration se faisait sous l'angle de la communication de l'information, et ce, de façon quotidienne, notamment en présentiel pour ce parent. À cet effet, le parent # 5 a expliqué qu'il pouvait communiquer avec la personne enseignante le matin au moment où il allait déposer sa fille. Le parent a mentionné que de cette façon ils pouvaient discuter d'une variété de sujets. Le parent a d'ailleurs souligné cela de la façon suivante :

« Comme je vous ai expliqué tantôt, il y a eu beaucoup de choses. Mais c'est beaucoup plus avec elle. Quand je vais déposer mon enfant le matin. » (PAR5)

« Ehh les sujets principaux. Ehh La dernière fois on parlait de ehh d'un document qu'elle avait laissé dans le sac de l'enfant qu'on devait signer à la maison et qu'on devait le retourner. Donc, apparemment elle n'avait pas vérifié le sac de l'enfant. Mais sa avait été bien signer. On a signé et on a mis dans le sac de l'enfant. Donc, le matin elle m'a dit qu'elle a envoyé un document et elle n'a pas encore vu le retour. Je lui ai dit que ça été fait et ce doit être dans le sac de l'enfant. Peut-être elle n'a pas juste vérifié. Mais le document avait bien été signé. C'était, je crois que c'était pour une sortie. Ouais c'est cela. Et aussi de temps en temps, sa c'est produit aussi deux fois. Et j'ai aussi dit à ma fille quand tu arrives si la personne enseignante ne te demande pas tu lui dis que ton papa ou ta maman a signé et c'est dans ton sac. » (PAR5)

L'information en début d'année

Les analyses ont mis en lumière que c'est en début d'année que la personne enseignante a communiqué avec le parent pour l'inviter à découvrir le milieu où son enfant évoluerait pendant

l'année, pour rencontrer la personne enseignante et partager un moment avec les autres parents. Le parent s'exprime sur son vécu comme suit :

« Oui, oui en début d'année scolaire. En début d'année scolaire, je crois qu'on est resté avec l'enfant peut-être une demi-journée aussi. » (PAR5)

« C'était... début septembre. Ouais. Début septembre. » (PAR5)

« Ehh Il y avait la liste de ce qu'on devait acheter. On lui montre le casier où elle devait mettre tous les fournitures qu'on devait acheter. On lui a présenté son casier ce jour. On lui a présenté où est-ce qu'elle devait classer tous les fournitures qu'on devait lui acheter. Donc, ce jour c'était vraiment une période de contact et puis ehh ouais c'est cela. On montrait le local, la connaissance de son local, la connaissance de où est-ce qu'elle doit classer ses fournitures, la connaissance de son casier où elle va mettre son manteau, ses habits, ses chaussures. Donc, c'était cela. Ce jour était uniquement pour cela. Et puis la présentation de l'enseignante. C'est comme cela qu'on les appelle? » (PAR5)

L'information en cours d'année

Lors de l'entrevue le parent a raconté que parfois c'était sa femme qui assistait aux rencontres lorsqu'il n'était pas disponible. Ainsi, le parent a relaté que lorsqu'il y avait des rencontres un des deux parents pouvait se présenter. Voici comment le parent s'est exprimé à ce sujet :

« Ehh ouais ouais. Il n'y a pas eu de rencontre en présentiel. Je pense que. Oui, il y a eu une rencontre en présentiel, mais cette fois là je n'étais pas là. » (PAR5)

« Si il y avait quelque chose d'autre. C'était peut-être avec sa mère parce que c'est elle qui vient rencontrer l'enseignante quand je ne peux pas. » (PAR5)

L'information ponctuelle

Le parent a aussi expliqué qu'il y avait de l'information que la personne enseignante communiquait aux parents pour faire des rappels importants, notamment pour les événements, coupon-réponse à retourner et les comportements de l'enfant. Voici les éléments qui ressortent de son discours :

« C'est quoi, c'était une information en présentiel parce que c'est sa maman qui m'avait dit. Et elle a rencontré l'enseignante qui lui a dit qu'il y avait une activité (Bingo de

Noël). Ce jour je ne devais pas avoir du temps c'est pour cela que c'était sa maman. » (PAR5)

« Ehh, non. Bon le moment que j'ai pu discuter avec l'enseignante c'est... On a pas pris du temps vraiment pour s'asseoir et discuter du cas de l'enfant. La discussion se fait généralement le matin quand je viens la déposer. Il y a quelques échanges de comment est-ce que l'enfant se comporte? Laisser des documents pour l'enfant pour la maison qui a été retourné. Donc, c'est un peu à ce moment là qu'on essaie de discuter. S'il y a eu quelque chose qui s'est produit à l'école elle me le dit à ce moment. Et puis, on voit comment si sa été quelque chose de grave ou pas là. On échange généralement quand je viens déposer l'enfant. » (PAR5)

4.2 Les activités visant à favoriser une collaboration

Les analyses ont mis en lumière que tous les parents avaient été invités à participer à certaines activités sous l'angle de la collaboration. Dans cette optique, le parent # 1 a été invité aux activités suivantes dans une visée d'établir une collaboration avec la personne enseignante : 1) la visite du milieu; 2) le bulletin; 3) le jeu de bingo.

Parent # 1

Activité # 1 : la visite du milieu en début d'année

La première activité à laquelle le parent # 1 a été invité est celle visant à prendre connaissance du milieu où son enfant évoluerait pendant une année. À cet effet, l'invitation avait aussi pour but de permettre au parent de rencontrer la personne enseignante et les autres parents de la classe de maternelle. Le parent explique que dans le cadre de cette activité il a eu l'occasion de participer à un pique-nique, de rencontrer la personne enseignante et les parents. Le parent souligne également qu'à ce moment-là il a pu visiter la classe de son enfant et le secrétariat. Ses paroles en font état :

« Si je me rappelle, lors des premiers jours d'école en août. Ehh on a été invité de prendre ehh de faire un pique-nique dans la cour des classes. Oui. Donc, c'était cela la première invitation on a rencontré des enseignants et les autres parents... Ça s'est bien déroulé. On a ramené un petit pique-nique. On a vu les enfants jouer et voir tout le monde qui et les retrouvailles pour les autres. Et ehh pour nous c'était pour voir vraiment le corps professoral, les enseignants, le service de garde, les autres enseignants, les autres enfants. » (PAR1)

« J'ai visité uniquement la classe de ma fille lors de la première rencontre avec l'enseignante pour l'entrée scolaire. J'ai visité uniquement le secrétariat et la classe de ma fille. » (PAR1)

Activité # 2 : La rencontre pour le bulletin

La seconde activité à laquelle le parent # 1 a participé est celle entourant la rencontre pour les bulletins avec la personne enseignante de l'enfant. Le parent relate que la titulaire de classe avait utilisé deux médias différents pour s'assurer que le parent serait présent à la remise des bulletins. Ainsi, le parent a reçu un courriel l'avisant de la date et l'heure de la rencontre. Par la suite, le parent a reçu un coupon-réponse afin de confirmer sa réponse écrite à l'événement. Le parent a remis dans la pochette facteur de l'enfant le document et celui-ci l'a apporté dans son sac à dos. Le parent mentionne que la réunion pour le bulletin peut varier de 15 à 30 minutes.

« Pas forcément, genre ehh. Là par exemple, elle nous a dit que la remise des diplômes, eeh la remise des bulletins le 13 novembre. C'est juste des rappels, pas forcément ehh la même journée. » (PAR1)

« Pratiquement oui. Sa peut aller même à 30 minutes. »

Activité # 3 : Un jeu entre parent et enfant en décembre avant les vacances : le bingo

Lors de l'entrevue, le parent a expliqué qu'il avait été invité à participer à une activité de jeu entre l'enfant et son parent. Il explique cela de la façon suivante :

« On a été invité par l'enseignante dans un contexte d'un jeu ehh d'un jeu parent-enfant...Hum en décembre, la semaine dernière...C'était la seule activité que qu'on a fait ehheh parent-enfant. C'était le rôle c'est d'aider mon enfant à faire un petit jeu jeu Bingo...il y avait du découpage, du collage. Elle devait choisir les photos. Justement je l'ai juste aider à...uui il fallait colorier. Donc, je l'ai aidé à colorier » (PAR1)

Parent # 2

Les analyses ont révélé que le parent # 2 a été invité à plusieurs activités dans une perspective d'établir une collaboration avec la personne enseignante : 1) La visite du milieu scolaire; 2) Un jeu entre parent et enfant en décembre avant les vacances : le bingo. La partie suivante fait état du vécu du parent à cet égard.

Activité # 1 La visite du milieu scolaire

La première activité à laquelle le parent # 2 a été convoqué est celle visant à prendre connaissance du milieu où son enfant évoluerait durant l'année scolaire. Notamment, l'invitation avait aussi pour but de permettre au parent d'établir un premier contact en présentiel avec la personne enseignante et les autres parents de la classe de maternelle. Le parent explique que dans le cadre de cette activité il a eu l'occasion de rencontrer la personne enseignante et les autres parents qui se sont présentés tour à tour. Le parent souligne également qu'à ce moment-là il a pu visiter la classe de son fils. Voici les éléments que le parent mentionne :

« Ehh, ils nous ont présentés le c'était plus les enseignants qui nous ont montré la classe où notre enfant allait. Notre fils de quatre ans. Ils nous ont expliqué un petit peu le processus. Qu'est-ce qu'ils attendent de nous. Qu'est-ce que nous ont doit attendre d'eux. Ehh Faque même pour l'enfant c'était important de voir où il allait à l'école. Parce qu'il a eu une image sur ce quoi on lui parlait. Il a vu de ses yeux l'endroit. » (PAR2)

« Ehh, j'ai un blanc. C'était, c'était plus présenté la classe. Présentés les enseignants se sont présentés à nous. Les parents aux enfants. » (PAR2)

Activité # 2 Un jeu entre parent et enfant en décembre avant les vacances : le bingo

Lors de l'entrevue le parent a précisé qu'il avait été invité à participer à une activité de jeu entre l'enfant et son parent. L'activité consistait à concevoir la carte de Bingo de l'enfant. Le tout-petit faisait une sélection d'images, découpait les images et collait les illustrations sur la carte de Bingo. Il a expliqué cela de la façon suivante :

« Ehh c'est comme la dernière fois, c'était avec le Bingo. J'assistais mon enfant pour faire le découpage des images. Et pour coller les images sur la grille de Bingo. Faque j'ai pas beaucoup intervenu. Il m'a demandé de l'aide, j'ai insisté pour qu'il le fasse tout seul. Un moment donné, il a demandé plusieurs fois j'ai intervenu, mais en même temps je lui ai montré la méthode à suivre. Il avait un petit peu de la misère avec les ciseaux. » (PAR2)

« Donc, je lui ai montré la meilleure position pour les ciseaux. Faque j'ai eu de courte intervention. Je lui ai laissé vraiment le privilégié qu'il le fasse seul. » (PAR2)

Parent # 3

Les analyses ont révélé que le parent # 3 a été invité à plusieurs activités dans l'objectif d'établir une collaboration avec la titulaire de classe : 1) la visite du milieu scolaire; 2) le bulletin; 3) Un jeu entre parent et enfant en décembre avant les vacances : le bingo. La partie suivante en fait état.

Activité # 1 La visite du milieu scolaire

La première activité à laquelle le parent # 3 a été invité est celle visant à prendre connaissance du milieu où son enfant évoluerait durant l'année scolaire. Le parent explique qu'il a reçu cette invitation deux ou trois jours avant la rentrée. Notamment, l'invitation avait aussi pour but de permettre au parent et à l'enfant de rencontrer la personne enseignante. Lors de cette rencontre, plusieurs sujets primordiaux ont été abordés : le système éducatif, les règlements de la classe, les allergies et la tenue vestimentaire. Voici ce que le parent mentionne de l'activité organisée par la personne enseignante :

« La semaine avant celle de la rentrée. Donc, deux ou trois jours avant la rentrée. On nous a convoqué pour une réunion de parents. Je crois la rentrée a eu lieu un jeudi. Et la rencontre des parents était un lundi ou un mardi. »

« Oui, on a eu ehh avant qu'elle ne commence il y a eu une rencontre parent et enfant et puis son éducatrice Mme (enseignante). Ou il était question de nous expliquer, nous a présenté à travers les diapos ehh ce qu'elle fera avec les enfants durant toute l'année scolaire. Elle nous a parlé du système éducatif. Elle nous a parlé des consignes à respecter, des règles. La dernière fois on a parcouru avec elle le programme dans l'ensemble et les enfants avec les allergies. Comment sa se passe? Comment on doit déclarer si notre enfant à des allergies. Déjà elle a des allergies qui sont un peu de forme général. Elle a des allergies aux arachides, au chocolat. Et aussi les vêtements, comment est-ce qu'on doit habiller les enfants dans les différentes saisons. À la suite, elle nous a demandé si nous avions des questions. Elle a rencontré chaque parent. L'intégration s'est bien passé. » (PAR3)

Activité # 2 Le Bulletin

La seconde activité à laquelle le parent # 3 a participé est la rencontre de bulletin. Le parent a raconté que cette rencontre en dyade parent-personne enseignante s'est déroulé avec l'autre parent. Le lien établi entre le parent-personne enseignante permet d'entamer un dialogue sur les choses à mettre en place afin de favoriser le bien-être du tout-petit. Le parent explique ce qui a été abordé dans cette rencontre, entre autres le comportement de l'enfant, ses apprentissages, son niveau

intellectuel et sa participation. Les citations suivantes mettent en exergue les éléments de la rencontre de bulletin.

« Une rencontre pour les bulletins. Oui, là c'est le papa à mon enfant qui était venu. Oui, il y a eu une rencontre pour les bulletins ou elle nous expliquait le papa à mon enfant. » (PAR3)

« Qu'est-ce qui était évaluer? Qui avait cinq compétences. Ehh le comportement de l'enfant. Ehh motricité. Ehh sa réaction. L'apprentissage, son niveau intellectuel. Sa participation, son comportement avec les autres amis. En gros c'était cela. » (PAR3)

« Oui. Bon l'enfant ce n'était pas obligatoire. Mais on n'avait personne à qui laisser l'enfant. Donc, c'était obligé que l'enfant soit là. » (PAR3)

Activité # 3 Un jeu entre parent et enfant en décembre avant les vacances : le bingo

Le parent a expliqué qu'il avait été invité à participer à une activité de jeu entre l'enfant et son parent. Lors de l'activité, le parent a apporté du soutien à son enfant, notamment pour le découpage et le bricolage. Il explique cela de la façon suivante :

« On a juste participé à la seule activité organisée avec elle c'était le Bingo de Noël. Il fallait faire le jeu avec l'enfant. Aider l'enfant à faire un découpage, un coloriage, c'était tout pour l'instant. Il n'y a pas eu ah on il y aussi eu un peu avant la rentrée. Excuser moi c'est parce que parfois c'est son papa. » (PAR3)

Parent # 4

Les analyses ont révélé que le parent # 4 a été invité à plusieurs activités dans une visée d'établir une collaboration avec la personne enseignante : 1) la visite du milieu; 2) le pique-nique; 3) Un jeu entre parent et enfant en décembre avant les vacances : le bingo.

Activité # 1 La visite du milieu scolaire

Les analyses ont révélé que la première activité à laquelle le parent # 4 a été invité est celle visant à prendre connaissance du milieu où son enfant cheminerait pendant l'année scolaire. Notamment, l'invitation avait aussi pour but de permettre au parent de se familiariser avec l'environnement où l'enfant va évoluer. Lors de l'entrevue le parent a expliqué que dans le cadre de cette activité il a

eu l'occasion d'observer les espaces de rangement, les jouets et les casiers. Voici les éléments ressortis du verbatim:

« Je pense avant le début de. Avant la rentrée. » (PAR4)

« Quand nous sommes arrivés, on nous a montré un peu l'environnement dans lequel l'enfant va se trouver. Comment est sa salle de classe, ses jouets. Oui. Les jouets avec lesquels l'enfant va pouvoir jouer tout au long de l'année. Oui. Les rangements. Ehh Son casier. En gros c'était cela. » (PAR4)

Activité # 2 Le pique-nique

Le parent # 4 a mentionné qu'il a aussi participé à une deuxième activité, soit celle d'un pique-nique à proximité de l'établissement scolaire dans un parc. Lors de l'entrevue le parent # 4 a rapporté que dans le contexte de cette activité, il avait eu la possibilité de faire la connaissance avec les autres parents et les éducatrices. Voici les éléments ressortis du discours du parent :

« Ehh, je peux me tromper bien sûr mais je pense c'était un pique-nique. C'était un pique-nique. Oui. » (PAR4)

« Il y avait eh hum juste un partage entre parents et les élèves. Il y a un cadreur, une éducatrice. Oui. Après, on a rencontré pour les parents qui n'ont jamais rencontré les éducatrices. Ils ont rencontré les éducatrices et tout. Oui. Et puis, on a fait la connaissance d'autres parents. Oui. » (PAR4)

« Des jeux comme d'habitude au parc. Il n'y avait pas de jeux spéciaux pour eh pour l'événement. » (PAR4)

« Il y avait d'autres groupes je crois. Pas seulement le groupe de (titulaire de la classe). » (PAR4)

« Moi, personnellement j'avais apporté des fruits. J'avais apporté des yaourts. Ehh. J'avais apporté des petits biscuits aussi. » (PAR4)

Activité # 3 Un jeu entre parent et enfant en décembre avant les vacances : le bingo

Le parent # 4 a aussi expliqué qu'il avait été invité à participer à une activité de Noël entre l'enfant et son parent. Le parent nomme que l'enfant devait choisir ses images de Noël et qu'avec ces images lorsqu'il avait les mêmes que l'éducatrice il obtenait un cadeau. De plus, tous les enfants gagnaient un cadeau. Il explique cela de la façon suivante :

« Oui. On a fait plusieurs activités en fait. On a colorié. Oui. On a joué. On a fait des jeux de ehh. Comment je vais appeler cela. Il y avait une sorte de jeu où l'enfant devait choisir ses images préférées de Noël. Et puis. Et puis l'éducatrice devait le faire gagner des petits trucs. Si l'enfant parvient à rassembler tout ce que. Au hasard, l'éducatrice choisissait des images en fait. Que l'enfant avait déjà choisi, chaque enfant avait choisi. Et puis, l'enfant qui parvenait à collecter en premier. Ainsi de suite. Les mêmes images que l'éducatrice avait un cadeau. Jusqu'à ce que tout le monde ait un cadeau. Oui. C'était un peu cela. » (PAR4)

« Il y avait également un petit, ils nous ont fait aussi des petits chants. Les enfants ont fait des petits chants avec leur éducatrice. C'était deux en fait avec leur éducatrice. C'était tout. Des petits chants en groupe là. Devant, un petit spectacle. Oui, de chants. » (PAR4)

Parent # 5

Les analyses ont révélé que le parent # 5 a été invité à plusieurs activités dans la visée d'établir une collaboration avec la titulaire de classe : 1) la visite du milieu scolaire; 2) le bulletin; 3) Un jeu entre parent et enfant en décembre avant les vacances : le bingo. La prochaine partie relate le vécu du parent à cet égard.

Activité # 1 La visite du milieu scolaire

Les analyses ont mis en évidence que la première activité à laquelle le parent # 5 a été invité est celle qui avait comme visée de l'amener à prendre connaissance de la classe où son enfant cheminerait pendant l'année scolaire. À cet effet, dans le cadre de cette activité le parent a assisté à la présentation du titulaire de la classe. Le parent souligne également qu'à ce moment-là il a pu visiter la classe de son enfant. Il a reçu la liste des fournitures à acheter. Suite aux analyses, voici les aspects qui sont ressortis :

« Ah, je me rappelle même plus ce qu'on avait fait à ce moment là. On a pas vraiment fait d'activité, mais on était juste en train de leur montrer le casier. Ehh Il y avait la liste de ce qu'on devait acheter. On lui montre le casier où elle devait mettre tous les fournitures qu'on devait acheter. On lui a présenté son casier ce jour. On lui a présenté où est-ce qu'elle devait classer tous les fournitures qu'on devait lui acheter. Donc, ce jour c'était vraiment une période de contact et puis ehh ouais c'est cela. On montrait le local, la connaissance de son local, la connaissance de où est-ce qu'elle doit classer ses fournitures, la connaissance de son casier où elle va mettre son manteau, ses habits, ses chaussures. Donc, c'était cela. Ce jour était uniquement pour cela. Et puis la présentation de l'enseignante. C'est comme cela qu'on les appelle? » (PAR5)

Activité # 2 Le Bulletin

Les analyses ont démontré que la seconde activité à laquelle la femme du parent # 5 a participé a été la rencontre de bulletin. Le parent a eu une hésitation concernant la rencontre de bulletin, il n'était pas certain d'emblée s'il y avait eu une rencontre, mais il a mentionné que c'était le cas. Par contre, le parent explique qu'il ne sait pas les éléments qui ont été discuté, car c'est sa femme qui y a assisté. Les citations suivantes mettent en exergue les éléments de la rencontre de bulletin :

« Ehh ouais ouais. Il n'y a pas eu de rencontre en présentiel. Je pense que. Oui, il y a eu une rencontre en présentiel, mais cette fois là je n'étais pas là. » (PAR5)

« Je crois que sa devait être un mois après qu'elle a commencé. Non, c'était au mois de novembre. Début novembre. » (PAR5)

Activité # 3 Un jeu entre parent et enfant en décembre avant les vacances : le bingo

Le parent a expliqué qu'il avait été invité à participer à une activité de Bingo de Noël entre l'enfant et son parent. Il explique l'activité et son rôle dans celle-ci de la façon suivante :

« Pour l'activité de décembre, juste aider l'enfant dans la petite activité qu'elle était en train de faire l'orienter parce que ce que l'enseignante nous avait dit c'est qu'on aide les enfants à faire l'activité qui était la coupe de dessin qu'elle avait fait. Et puis, les aider également à colorier. On pouvait leur montrer peut-être tel sapin peut avoir tel couleur, la poule peut avoir tel autre couleur. Donc, c'est un peu cela. » (PAR5)

« Les autres activités c'était hum. On était en train de découper les dessins et puis, les colorier. Donc, elle avait un peu de la difficulté à tenir les ciseaux. Donc, j'ai essayé de tenir les ciseaux pour couper. Je l'ai aider aussi pour couper. Je me suis rendue compte qu'elle ne le faisait pas très bien. Une fois à la maison on a fait une ou deux séances de pratique. Et elle essayait déjà de bien tenir les ciseaux. Et de couper le papier sans que sa ne soit sa fasse des zigzags comme elle le faisait avant. Donc, sa l'a aidé un peu. » (PAR5)

« Oui, il y avait il y avait une petite collation. Ils se sont servis. » (PAR5)

« Le spectacle malheureusement, le moment où il y a lieu le spectacle je suis allé déplacé mon auto. Je suis revenu quand le spectacle était terminé. Donc, je n'ai pas vraiment vu le spectacle. » (PAR5)

4.3 Les obstacles à la collaboration versus ce qui est mis en place pour les enrayer

Cette partie présente premièrement la synthèse des obstacles qui ont été identifiés chez tous les parents de l'étude (5). Puis, cette partie présente les obstacles vécus par chacun des parents de l'étude.

Tableau 4.3 Synthèse des obstacles identifiés chez tous les parents de l'étude

Les obstacles sur le plan organisationnel	Les obstacles sur le plan relationnel	Les obstacles sur le plan psychologique	Les obstacles sur le plan individuel
Horaires différents entre les maternelles 4 ans et les divers cycles du primaire pour les enfants d'une même famille Difficulté à rejoindre la secrétaire de l'établissement scolaire Communication trop espacée avec l'enseignante Horaire de travail inflexible Difficulté à accéder à l'espace de communication EspaceEduc	Barrière linguistique Communication alambiquée Attentes différentes dans la communication	X	X

Dans cette étude, 5 parents ont été invités à parler des obstacles à la collaboration qu'ils percevaient. Au total 8 obstacles ont été identifiés. Parmi ceux-ci, 5 obstacles apparaissent sur le plan organisationnel; 3 obstacles sur le plan relationnel; 0 obstacle sur le plan psychologique et 0 obstacle sur le plan individuel.

Parent # 1

Tableau 4.4 Les obstacles identifiés chez le parent # 1 de l'étude

Les obstacles sur le plan organisationnel	Les obstacles sur le plan relationnel	Les obstacles sur le plan psychologique	Les obstacles sur le plan individuel
X	X	X	X

Dans le cadre de l'entrevue le parent #1 n'a pas mentionné d'obstacle qui pourrait entraver l'établissement de la collaboration entre le parent et la personne enseignante. Toutefois, il est possible que l'apprentissage de la culture canadienne ainsi que québécoise puisse être un élément ayant contribué à enrayer les obstacles à la collaboration.

De la prévention pour éliminer les obstacles potentiels

Dans le cadre de cette étude, les analyses ont mis en lumière que le parent # 1 avait fait preuve de prévention dans les démarches entreprises avant d'arriver au Canada et que cela ait pu éliminer certains obstacles potentiels. Il raconte cela comme suit :

« La vérité avant l'arrivée et avant d'immigrer euh on a pris pratiquement moi et mon conjoint presque quatre ans pour faire nos recherches et ehh essayer de s'imprégner de la culture canadienne, donc eh et spécialement québécoise. Donc, pour le moment ça va. Ça va, on arrive à comprendre même les mots, la différence entre le français québécois et le français qu'on a dans notre pays d'origine. Ça va, on arrive à s'en sortir. » (PAR1)

Des rencontres mensuelles pour améliorer la collaboration

De plus, bien que le parent # 1 n'ait pas mentionné d'obstacle à la collaboration, il a proposé que les rencontres entre lui et la personne enseignante soit moins espacées. Le parent s'est exprimé en ce sens :

« Moi je dirais que peut-être si on peut, si on peut raccourcir...entre le premier rendez-vous qu'on a vu la personne enseignante et le second si on peut le raccourcir. Parce que je trouve que si on avait pas eu cette activité en décembre j'allais pas rencontrer la personne enseignante et discuter avec elle. Quoique ce soit. Si les rendez-vous étaient plus proches...je vais dire...une fois dans le mois. » (PAR1)

Parent # 2

Tableau 4.5 Les obstacles identifiés chez le parent # 2 de l'étude

Les obstacles sur le plan organisationnel	Les obstacles sur le plan relationnel	Les obstacles sur le plan psychologique	Les obstacles sur le plan individuel
• Horaires différents maternelle 4 ans et les divers cycles du primaire	• Barrière linguistique • Communication alambiquée.		

Dans le cadre de l'entrevue le parent #2 a nommé certains obstacles à la collaboration qu'il a vécu. Un obstacle se trouve au niveau organisationnel en raison des horaires de l'école qui sont différents pour ses deux enfants et qui ne coïncident pas avec l'horaire de son travail. Deux obstacles sont d'ordre relationnel dont l'un serait alimenté par une barrière sur le plan linguistique et l'autre par l'attitude de la personne enseignante.

Obstacle organisationnel

Dans le cadre de cette étude, les analyses ont mis en évidence un obstacle organisationnel pour le parent #2. Celui-ci vit un défi dans l'organisation de son horaire étant donné que ces deux enfants débutent à des heures différentes.

« Par rapport à l'entrée, j'aurais aimé qu'il rentre au même moment que sa sœur. C'est un truc d'organisation. Sa j'ai compris cela. Au début, j'aurais bien aimé qu'il rentre au même moment pour qu'il soit vraiment la même. » (PAR2)

« Mon enfant de 4 ans commence à 9h30 et mon autre enfant commence à 8h45. Ok. » (PAR2)

Obstacle relationnel

Dans le cadre de cette recherche, les analyses ont mis en exergue que le parent #2 a éprouvé des difficultés sur le plan relationnel au niveau de la communication, notamment en raison de la langue et des mots qu'il n'arrivait pas à comprendre. Voici comment il s'est exprimé :

« Des fois il y a des mots ehh que j'ai du mal à comprendre, mais faque depuis le temps j'ai acquis beaucoup de mots que j'ai appris. Mais il y en a plein que je n'ai pas encore maîtrisé. » (PAR2)

De plus, sur le plan relationnel, le parent a raconté qu'il vivait certaines incompréhensions face aux comportements de la personne enseignante qui pouvaient changer d'une journée à l'autre. Voici ce qu'il a relaté :

« Des fois, c'est que des fois, on a des bons échanges avec une personne et le lendemain c'est comme-ci il ne te reconnaît plus. » (PAR2)

Toutefois, par ses propos, le parent démontre qu'il a fait preuve de résilience dans ses échanges avec la titulaire de classe afin de vivre des relations harmonieuses. Le parent échange avec la personne enseignante et il est à l'écoute de ses recommandations bien qu'il ait pu y avoir des incompréhensions sur le plan linguistique.

Parent # 3

Tableau 4.6 Les obstacles identifiés chez le parent # 3 de l'étude

Les obstacles sur le plan organisationnel	Les obstacles sur le plan relationnel	Les obstacles sur le plan psychologique	Les obstacles sur le plan individuel
• Difficulté à rejoindre la secrétaire de l'établissement scolaire • Communication trop espacée avec la personne enseignante	• Attentes différentes au niveau de la communication		

Dans le cadre de l'entrevue le parent #3 a nommé certains obstacles à la collaboration. Premièrement, il a fait part d'une préoccupation qu'il avait puisqu'il trouvait que les moments de communication qu'il avait avec la personne enseignante lui semblaient trop espacés dans le temps. De plus, le parent # 3 a précisé qu'il éprouvait de la difficulté à joindre la secrétaire et que cela

engendrait des difficultés supplémentaires pour communiquer, notamment lorsqu'il avait besoin que l'on réponde à ses questions.

Obstacle organisationnel

Dans le cadre de cette étude, les analyses ont mis en évidence un obstacle organisationnel pour le parent #3. Lors de l'entrevue, le parent a mentionné qu'il ne parvenait pas à communiquer directement avec la secrétaire de l'établissement scolaire. Il a précisé que lorsqu'il essayait de la joindre, on l'invitait à laisser un message vocal. Toutefois, il a souligné qu'il n'y avait pas nécessairement de retour d'effectué. Ainsi, il a raconté que cela l'obligeait à se déplacer directement à l'école de son enfant pour avoir certaines réponses à ses questions.

« Humm. Oui, donc. Pour l'établissement scolaire je dirais que bon ehh c'est pas trop au niveau par exemple quand on essayait de joindre la secrétaire. On a parfois du mal à la joindre. Mais ce qui est bien en fait. On demande de laisser un message. Ehh Et puis ça nous contraint parfois de toujours venir sur place. C'est quelque chose qui pourrait être réglé par téléphone. » (PAR3)

« On lui laisse un message et elle le fait. Parce que ehh c'est vrai que ici c'est aussi quelque chose qu'on que nous sommes en train d'apprendre ici. Et ehh chez nous dans notre culture on a pas trop la culture de laisser des messages pour qu'une action se fasse. Or, ici ehh les mails c'est beaucoup plus. Tu peux écrire à la maitresse lui répondre. Ou bien tu laisses un message et une action à faire en retour. C'est beaucoup plus speed ici. Or, nous ne sommes pas habitué à cela. » (PAR3)

Obstacle relationnel et individuel

Dans le cadre de cette recherche, les analyses ont mis en exergue que le parent #3 vivait certains défis sur le plan de la communication entretenue avec la titulaire de classe. Il a précisé que les échanges n'étaient pas constants et qu'en plus ils pouvaient s'étaler sur une semaine ou deux. Cela semble avoir engendré un sentiment d'insatisfaction chez le parent qui aurait souhaité avoir une communication plus régulière. Voici les propos du parent :

« Ok, hum. Qu'est-ce que je peux dire? Bon au départ, ce que hum j'ai un peu reprocher pas reprocher mais un peu comme un manquement. C'était le fait que j'avais pas de retour de l'intégration. J'ai pas eu rapidement un retour de l'intégration. (Le tout-petit) à la maternelle 4 ans pour un enfant de son âge qui intègre une école. Ou ehh il n'y pas

pas que les enfants de son niveau. J'aurais aimé avoir un retour un peu plus rapide parce que le premier retour que j'ai eu de sa maitresse. C'était un peu genre après deux semaines. J'aurais aimé que dès que la première semaine que j'ai un retour. » (PAR3)

« J'aurais aimé que même le premier jour sa maitresse me dit bon voilà (le tout-petit). Elle a passé une belle journée. Elle s'est bien intégrée. Elle trouve l'école comme cela, mais sa pas été rapidement. Faque du coup, j'avais toujours un peu peur. Est-ce que j'ai bien fait de la mettre à la maternelle 4 ans? Est-ce que j'aurais pas mieux fait de la laisser à la garderie? Donc, c'est cette communication clé de départ là que j'ai pas eu. Que j'ai trouvé un peu, que j'ai trouvé un peu pas bien et après deux semaines quand j'ai un retour c'est pour me dire que en fait pour me parler un peu du comportement de l'enfant. Qu'elle monte sur les tables, qu'elle fait ci, qu'elle fait cela. J'tun peu comme vraiment, je me suis sentie vraiment mal. » (PAR3)

Parent # 4

Tableau 4.7 Les obstacles identifiés chez le parent # 4 de l'étude

Les obstacles sur le plan organisationnel	Les obstacles sur le plan relationnel	Les obstacles sur le plan psychologique	Les obstacles sur le plan individuel
X	X	X	X

Dans le cadre de l'entrevue le parent # 4 n'a pas mentionné d'obstacle qui pourrait entraver l'établissement de la collaboration avec la personne enseignante de son enfant. Toutefois, il est possible que l'apprentissage de la culture canadienne ainsi que québécoise puisse être un élément ayant contribué à enrayer les obstacles à la collaboration.

De la prévention pour éliminer les obstacles potentiels

En fait, les analyses ont mis en lumière que le parent # 4 avait fait preuve de résilience dans l'apprentissage de la culture d'accueil. Voici à ce propos ce qu'il raconte :

« Ehh Je suis résidente permanente depuis décembre 2023. Oui, pour dire vrai au départ. Pendant la procédure oui on a eu à parcourir certains vidéos qu'on nous a envoyé. C'était une vidéo pour voir un aperçu de ce qui nous attends sur le terrain. De

mode de vie des Canadiens, du fonctionnement de la société Canadienne et de leur valeur aussi. Des valeurs que véhiculent, que prônent le pays. » (PAR4)

« Oui, généralement on nous ehh. Ben les vidéos parlait de de si j'ai une bonne mémoire parce que ça fait un peu long. Eh de généralement des valeurs de la société. De la société québécoise. Comment on a fait la procédure du Québec. Donc, il s'agit de l'égalité entre les sexes, de que la société est laïc, que il y a certains droits. Il y a les droits des enfants à respecter, il y a le droit de. Et que ehh l'enfant a droit à l'éducation. Il y a la liberté aussi oui. Il y a le respect des lois, des lois aussi, des lois québécoises et tout. Hum Je pense en général c'est un peu cela. Et en plus la vidéo parlait aussi de comment est constituer la société, il y a le gouvernement, il y a les députés, il y a un peu c'est un peu dans ce sens là. Comme je disais comme ça fait un peu longtemps. Donc, j'ai dû oublier exactement, mais bon c'est un peu l'aperçu qui me revient. » (PAR4)

« Je dirais qu'aujourd'hui c'est vrai je viens d'ailleurs. Je viens d'un autre pays. Mais il y a ce qu'on appelle la mondialisation déjà. C'est vrai que oui. Chaque pays à ses valeurs, chaque pays à sa culture. À travers peut-être les médias, on sait déjà à peu près ce qui nous attends. Je dirais pas de l'incompréhension non. Je ne parlerais pas d'incompréhension. » (PAR4)

Parent # 5

Tableau 4.8 Les obstacles identifiés chez le parent # 5 de l'étude

Les obstacles sur le plan organisationnel	Les obstacles sur le plan relationnel	Les obstacles sur le plan psychologique	Les obstacles sur le plan individuel
• Horaires différents maternelle 4 ans et les divers cycles du primaire • Horaire de travail inflexible • Difficulté à accéder aux informations sur l'espace communication	X	X	X

Dans le cadre de l'entrevue le parent #5 a nommé plusieurs obstacles qui pourraient entraver la collaboration avec la personne enseignante de son enfant. À cet égard, deux obstacles sur le plan organisationnel et un obstacle sur le plan relationnel ont été relevés. Voici les éléments ressortis du discours du parent :

Obstacle organisationnel

Le parent fait mention des contraintes de son horaire de travail en lien avec les deux plages horaires distinctes établies pour ses deux enfants concernant le début des classes (8h45 et 9h30). Le parent explique qu'il doit ajuster son horaire afin de pouvoir déposer ses enfants à l'école à deux moments différents. Le parent mentionne que cela lui pose un certain défi avec son emploi et qu'un des deux enfants arrive parfois en retard à cause de cet enjeu. Ainsi, l'horaire de travail inflexible du parent cause des défis quant à la conciliation travail-famille. Voici ce que le parent nomme à ce sujet durant l'entrevue :

« Oui, oui quelques fois. Oui. Tout simplement parce que ehh il y a des jours que je commence à travailler un peu tôt. Je travaille assez tôt. Et puis, je ne pourrai pas prendre un break avant 10h00 pour l'amener. Donc, je viens avec elle souvent à 10h00. Et puis, on l'accueille toujours bien au secrétariat ça n'a jamais fait de problème. C'est correct. Mais pour ces jours que je commence à travailler tôt. Je demande de l'inscrire au service de garde. Sa maman l'amène un peu très tôt le matin. Et puis, elle reste au service de garde avant 9h30. Donc, c'est cela. » (PAR5)

« Oui, oui. Il y a assez de flexibilité. Mais il y a aussi un problème qu'on trouvait, mais ce sont les horaires de l'école. Il y a le fait qu'on dépose l'enfant à 9h30 le matin. Parfois ça cause vraiment des problèmes. S'il faut qu'on sorte tôt le matin. Oui, c'est vrai il y a le service de garde, mais les horaires du matin 9h30 ça cause parfois des problèmes. C'est parfois problématique. Ouais. Si c'était un peu plus tôt, elle viendrait avec sa sœur et elle rentrerait au même moment. Mais les horaires sont différents. Elle c'est 9h30, sa sœur c'est 8h45 qui fait que parfois c'est un peu compliqué de gérer tout cela. » (PAR5)

Obstacle relationnel

Dans le cadre de cette étude, les analyses ont mis en évidence un obstacle relationnel pour le parent #5. À cet effet, le parent a précisé qu'il vivait un défi en raison d'un problème qu'il a vécu avec la plateforme de communication. Il souligne qu'il aurait dû recevoir les informations par l'entremise

de la plateforme EspaceEduc mais qu'il n'était pas parvenu à recevoir le lien. Voici ce que le parent mentionne :

«On est vraiment satisfait parce que ehh jusqu'à un moment je ne savais pas elle nous avait envoyé un courriel en début d'année par rapport à la plateforme d'échange. Je n'avais pas reçu. Mais elle s'est rendu compte par la suite que peut-être il n'y avait pas trop d'échange et elle m'a demandé est-ce que vous recevez des informations, c'est-à-dire les activités que l'enfant fait durant la journée sur la plateforme. Je lui dit non, je n'ai pas accès à la plateforme. Donc, c'est où? Elle m'a donné le lien que je devais accéder à cela pour pouvoir regarder tout ce qui se passe. » (PAR5)

En conclusion, plusieurs constats émergent de l'analyse des données. D'abord, une vision plus nuancée du vécu collaboratif entre la personne enseignante et les parents d'enfants fréquentant la maternelle 4 ans a été dégagée. Il apparaît que seul le niveau un de la collaboration, correspondant à la consultation et à l'échange d'informations, a été expérimenté par l'ensemble des participants à l'étude. À cet effet, la collaboration s'est principalement exprimée dans un espace numérique, où les outils tels que le portailparent, EspaceEduc et les courriels ont occupé une place centrale dans les interactions entre les acteurs. Les analyses ont également mis en relief que les obstacles à une collaboration plus approfondie relèvent essentiellement de facteurs organisationnels. Ces constats orientent la transition vers le chapitre de la discussion, qui proposera des pistes de réflexion et des avenues de recherche pour approfondir et enrichir la collaboration école-famille dans des contextes comparables.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre est réservé à la discussion qui émerge des résultats exposés dans la partie précédente. Ceux-ci ont été obtenus à la suite des analyses réalisées en vue de répondre aux questions suivantes : Comment la collaboration est-elle vécue entre la personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et issus de l'immigration ? 2) À travers quelles activités prend-t-elle forme ? 3) Quels sont les obstacles qui freinent cette collaboration ? La première partie de ce chapitre engage une discussion sur la seule forme de collaboration qui a été établie entre la personne enseignante et les parents de cette étude. La deuxième partie amène des propos de discussion reliés aux types d'activités qui ont été proposées pour favoriser la collaboration entre la personne enseignante et les parents. La troisième partie de ce chapitre traite des obstacles qui ont été identifiés dans le cadre de cette étude et qui peuvent être un frein à la collaboration.

5.1 Une seule forme de collaboration mise de l'avant

L'école souhaite mettre l'emphasis sur la réussite éducative de l'élève et pour ce faire, elle propose des moyens à mettre en place tôt dans le parcours de l'enfant (MEES, 2017a). L'un de ces moyens a trait à l'établissement d'une collaboration entre la personne enseignante et les parents, notamment parce qu'elle peut servir de levier pour soutenir l'élève dans ses apprentissages (MEES, 2017a). Celle-ci est importante dans le contexte des maternelles 4 ans, en particulier lorsque les parents vivent une situation de vulnérabilité. Dans le contexte de cette recherche, il importait de connaître comment cette collaboration était vécue, précisément en ce qui concerne ses formes privilégiées. Or, les analyses de la présente étude ont mis en lumière qu'il y avait une seule forme de collaboration mise de l'avant entre la personne enseignante et les parents de la maternelle 4 ans. Cette forme est la consultation et l'information mutuelle. En outre, le premier niveau (consultation et information mutuelle) représente une forme de collaboration qui demande un engagement faible dans l'activité (Larivée *et al.*, 2006 cités par Larivée, 2013). La typologie de Larivée (2013) relève deux catégories qui sont présentes dans ce premier niveau : « les rencontres formelles (rentrée scolaire et remise de bulletin) » et « les rencontres ponctuelles ou périodiques » (documentation sur les professionnels de l'établissement, les activités parascolaires, les événements de l'école, etc.)

(Larivée, 2013, p. 8). Dans la présente étude, les résultats ont démontré que les rencontres formelles et les rencontres ponctuelles ou périodiques ont aussi été répertoriées et catégorisées comme étant des activités de premier niveau. Il s'agissait entre autres pour les rencontres ponctuelles d'un rappel d'événements de l'école, d'un coupon-réponse à retourner et d'une discussion sur le comportement de l'enfant. En ce qui concerne les rencontres formelles, c'est tout ce qui concerne la visite du milieu, le pique-nique en début d'année scolaire et la rentrée scolaire.

La littérature met en évidence l'existence de plusieurs formes de collaboration entre l'école et la famille, chacune présentant une valeur et une pertinence distinctes (Larivée, 2019). Le niveau deux, par exemple, repose sur des pratiques de coordination et de concertation, traduisant un engagement plus soutenu que celui observé au niveau un. Bien que ce niveau n'ait pas été documenté dans le cadre de la présente étude, il est tout à fait envisageable qu'il soit mobilisé dans d'autres milieux éducatifs. Pour favoriser ce type de collaboration, les parents pourraient manifester leur intérêt à participer à certaines activités scolaires, telles qu'un événement culturel ou une activité spéciale organisée par l'école. Par exemple, si une visite de Prof Dino était planifiée, la présence des parents pourrait renforcer l'accompagnement de l'enfant dans l'acquisition de connaissances scientifiques. De même, une initiative de levée de fonds visant l'acquisition de mobilier flexible pour la classe offrirait aux parents une occasion concrète d'observer les retombées positives de cet environnement sur les apprentissages de leur enfant. Ce type de collaboration contribue non seulement à la réussite éducative, mais également au bien-être global de l'enfant, en consolidant les liens entre les acteurs éducatifs et familiaux.

Le niveau trois de collaboration, tel que défini par Larivée (2013), repose sur la coopération et le partenariat. Ce type de collaboration implique l'établissement d'interrelations entre les acteurs, rendues possibles par une communication centrée sur un objectif commun. Il s'agit d'un niveau plus exigeant d'engagement, où chacun, parents, personnes enseignantes et autres intervenants, assume des responsabilités précises pour soutenir les apprentissages de l'enfant, notamment par la mise en œuvre de stratégies concertées. Dans le cadre de la présente étude, aucune manifestation de collaboration de niveau trois n'a été observée. Cette absence peut s'expliquer, en partie, par le manque de ressources auquel est souvent confronté le personnel enseignant. Pourtant, les parents pourraient constituer un soutien précieux en contribuant activement à l'accompagnement des apprentissages et à la réussite éducative des enfants.

Finalement, le dernier niveau qui est le plus engageant, celui de la cogestion et de la fusion serait en quelque sorte une utopie à atteindre. En fait, selon Larivée (2013), ces deux formes de collaboration ne semblent pas être présentes dans les établissements scolaires. De la même façon, dans cette étude le niveau quatre n'a pas non plus été représenté. À l'inverse, un niveau beaucoup moins engageant a été identifié. En effet, il est apparu que l'ensemble des parents de cette étude ont vécu une forme de collaboration où l'on s'en tenait qu'aux informations.

Il est fortement recommandé que les établissements scolaires instaurent des initiatives de développement professionnel visant à accompagner les personnes enseignantes dans l'appropriation et la mise en œuvre des diverses formes de collaboration école-famille. Il serait pertinent que les centres de services scolaires proposent, dès la première année d'exercice, des ateliers favorisant le renforcement des liens au sein de l'équipe-école. En outre, il convient de multiplier les occasions d'apprentissage permettant de sensibiliser les personnes enseignantes à l'importance d'impliquer les familles dans la vie scolaire. Une telle démarche favoriserait chez les parents une meilleure compréhension de leur rôle éducatif et des façons dont ils peuvent contribuer activement au parcours scolaire de leur enfant. Ce type d'ouverture permettrait ainsi le développement d'une relation de collaboration authentique entre les familles et le personnel enseignant.

5.2 Les types d'activités proposés pour favoriser la collaboration entre la personne enseignante et les parents

Dans le cadre de cette étude, les analyses ont permis d'identifier une seule forme d'engagement en matière de collaboration de la part de la personne enseignante. Celle-ci s'est principalement manifestée à travers la diversification des modes de communication, incluant les lettres, les échanges en présentiel, les courriels, ainsi que les plateformes numériques telles que EspaceEduc et le portailparents. Selon Epstein (2004), l'école doit s'engager à communiquer avec les parents d'élèves à propos de l'évolution de leur enfant à l'école ainsi que pour donner certaines informations sur les programmes. Dans le cadre de cette étude, la personne enseignante a utilisé la plateforme EspaceEduc pour transmettre une variété d'informations virtuelles que ce soit pour annoncer un invité dans la classe, une activité spéciale ou pour préciser certaines étapes à suivre pour l'habillage d'hiver ou encore pour informer sur d'autres sujets. En fait, les analyses de l'étude

ont démontré que tous les parents avaient utilisé ce mode de communication. Le portailparents ayant des fonctionnalités similaires à EspaceEduc est aussi une plateforme qui a été prisée par les parents. À travers ces canaux, plusieurs communications ont été transmises pour informer les familles d'événements tels que la fête de l'Halloween ou les interruptions scolaires causées par deux tempêtes de neige.

En contrepartie, les analyses ont révélé que cinq des six types d'activités de collaboration identifiés par Epstein (2004) n'étaient pas mis de l'avant dans le milieu scolaire étudié. Plus précisément, les dimensions suivantes n'ont pas été valorisées : le soutien au rôle parental, la participation des parents à la vie de l'école, l'accompagnement pour l'aide au travail scolaire, l'implication dans les prises de décisions, ainsi que la collaboration avec la communauté. Concernant le soutien au rôle parental, aucun des parents interrogés n'a mentionné l'existence d'ateliers ou de séances d'information destinés à les accompagner dans leur rôle éducatif à la maison ou en classe. De même, aucun participant n'a rapporté s'être engagé dans des activités de bénévolat au sein de l'école. Il est important de souligner que certaines familles de cette classe de maternelle 4 ans sont nouvellement arrivées au Québec. Or, aucune d'entre elles n'a indiqué avoir participé à des activités ou à des ateliers visant à développer les habiletés parentales ou à faciliter leur intégration au système scolaire québécois. Par ailleurs, bien que l'école dispose d'un conseil d'établissement composé de membres du personnel, de représentants du service de garde, de la direction, de la secrétaire et de certains parents, il n'existe aucun représentant issu des parents d'enfants inscrits à la maternelle 4 ans. Enfin, la dimension de collaboration avec la communauté semble absente. Aucun des parents rencontrés n'a rapporté avoir été informé des ressources ou services communautaires disponibles pour soutenir les familles. Cela est d'autant plus préoccupant que certains parents font face à des défis, comme celui de la barrière linguistique, soulevé par l'un d'eux au cours des entrevues semi-dirigées.

Enfin, il serait pertinent que de futures recherches portent une attention spécifique aux types d'activités susceptibles de favoriser une adhésion accrue des parents à la collaboration école-famille. Deslandes *et al.* (2004) soulignent que lorsque les échanges entre les personnes enseignantes et les parents reposent sur une réelle réciprocité, la participation parentale tend à s'intensifier, ce qui a des effets positifs tangibles sur le développement de l'enfant. En effet, une implication renforcée des parents est fréquemment associée à une plus grande autonomie chez

l'enfant, à une perception plus favorable de l'école et à une participation plus active dans le cadre scolaire.

Dans le cadre de la présente étude, les formes d'activités proposées aux parents sont demeurées limitées. Pourtant, les travaux de Deslandes mettent en évidence les bénéfices d'une implication parentale plus soutenue dans la vie scolaire. Cela met en lumière la nécessité d'approfondir la question à l'aide de la typologie d'Epstein *et al.* (2002), afin d'observer, dans différents contextes éducatifs, les formes d'engagement parental les plus porteuses.

Par ailleurs, il serait pertinent que ces recherches prennent la forme d'approches collaboratives, permettant à la fois de documenter les pratiques existantes et de soutenir les apprentissages réciproques entre parents et les personnes enseignantes. Une telle démarche permettrait d'élaborer une compréhension partagée des modalités de collaboration possibles, et d'identifier les activités à privilégier pour renforcer durablement les partenariats école-famille, au bénéfice de la réussite éducative des enfants.

5.3 Les obstacles à la collaboration

Dans le cadre de cette étude, les parents ont identifié certains obstacles qui pouvaient contrevenir à la collaboration. Les obstacles sur le plan organisationnel ont été prédominants. La prochaine partie traite de cela. De plus, les obstacles associés à l'enjeu de la langue ont aussi été relevé par les parents. La seconde partie permet d'approfondir cet enjeu.

5.3.1 La prédominance des obstacles sur le plan organisationnel

Il ressort de cette étude que certaines zones de vulnérabilité liées à la collaboration école-famille sont étroitement associées aux caractéristiques sociales et économiques des familles. À ce propos, Deslandes (2006) avait déjà mis en lumière les défis rencontrés par les parents issus de l'immigration, vivant en contexte de défavorisation ou appartenant à de nouvelles structures familiales, soulignant que des facteurs tels que « le manque de ressources, des horaires de travail peu flexibles, des difficultés de transport ou encore le stress engendré par la précarité » peuvent compromettre leur engagement dans la dynamique collaborative (Deslandes, 2006, p. 6). En outre, une seconde étude avait noté que certains parents ressentaient des irritants quant au manque de

considération de la part de l'école vis-à-vis leur obligation professionnelle (Lenoir, 2020). Toutefois dans le cadre de la présente étude, l'analyse de données a révélé des obstacles de différents ordres : obstacle organisationnel, obstacle relationnel, obstacle psychologique et obstacle individuel. Il s'avère que les obstacles les plus nombreux sont ceux vécus sur le plan organisationnel. En effet, pour les parents ayant plus d'un enfant qui vont à la même école, il semble y avoir un enjeu au niveau de l'horaire qui débute à deux moments différents soit 8h45 et 9h30. Cet enjeu d'ordre organisationnel semble causer certaines problématiques dans la routine matinale des parents. À cet effet, un parent a même mentionné qu'un de ces enfants arrivaient en retard à l'école en raison de son horaire qui ne lui permettait pas de faire des ajustements dans les obligations professionnelles de celui-ci.

5.3.2 L'obstacle relié à la langue

Dans une étude antérieure Leithwood (2009) avait soulevé le fait que le dialogue entre l'établissement scolaire et le parent pouvait engendrer des tensions et des insatisfactions de la part des parents, mais aussi du personnel scolaire qui a des attentes différentes. Cette étude avait mis en évidence le fait que les émotions négatives que pouvaient vivre les parents étaient précurseurs d'une perte de confiance qui pouvait survenir envers l'établissement scolaire. Dans cette même étude, le chercheur a soulevé certaines causes qui pouvaient amenuiser la collaboration entre l'école et la famille telles que le court moment alloué à une rencontre, l'échéancier de rencontres école-famille, la communication unidirectionnelle et les attentes d'invitations personnelles et au lieu de générales sont des obstacles mentionnés par les parents. Dans ce sens, la présente étude a également relevé quelques défis sur le plan de la communication école-famille. Le parent # 1 a précisé qu'elle trouvait que les rendez-vous étaient trop espacés pour rencontrer la personne enseignante et discuter avec elle. Le parent # 2 a mentionné qu'il y avait un enjeu sur le plan de la communication en raison de sa difficulté à comprendre la langue et certains mots associés à la langue québécoise. Dans un même ordre d'idées, à certains moments pour le parent la communication était alambiquée. Quant au parent # 3, celui-ci a aussi mentionné que la communication avec l'enseignante était trop espacée. En fait, les attentes du parent ne correspondaient pas à la fréquence de communication de la personne enseignante ce qui a engendré une perte de confiance du parent envers l'établissement scolaire tel que l'avait relevé Leithwood (2009). En outre, l'émotion négative du parent a apporté une remise en question concernant le

choix de l'installation de l'enfant dans son cheminement éducatif, élément que Leithwood (2009) avait aussi souligné.

Par ailleurs, il apparaît essentiel de prendre en compte les circonstances récurrentes susceptibles d'entraver la collaboration école-famille, telles que l'inflexibilité des horaires de travail, les barrières linguistiques, les difficultés de déplacement ou les contraintes financières. Il serait judicieux de mobiliser des ressources matérielles et humaines pour transformer ces défis en leviers favorisant une collaboration plus inclusive et équitable. Dans la recension des écrits, plusieurs initiatives ont été identifiées, notamment sur le territoire de l'île de Montréal. Pour favoriser la transition et l'intégration des jeunes issus de l'immigration, un budget est alloué afin d'appuyer les centres de services scolaires à répondre aux nécessités de ces élèves sur le plan « linguistique, scolaire et sociale » (MELS, 2014, p. 14). Donc, ce montant alloué est complètement destiné aux « services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français [SASAF] » (MELS, 2014, p. 14). Le SASAF dans une de ces mesures mobilise des ressources matérielles et humaines pour permettre au niveau scolaire et social l'inclusion de l'apprenant, mais également de la cellule familiale (MELS, 2014). Il apparaît intéressant de vérifier sur le terrain si dans la collaboration école-famille, les écoles sélectionnées font appel à des intervenants interculturels ou des interprètes avec les sommes allouées pour le SASAF (MELS, 2014). À cet effet, ce type d'initiative pourrait être transposé à l'ensemble des centres de services scolaires de manière uniforme. Une piste de solution pertinente serait de prendre le temps d'effectuer un entretien semi-dirigé d'intégration scolaire avec chacun des parents de la maternelle 4 ans afin de mieux les connaître et de répondre à leur besoins. De surcroît, une collaboration renforcée avec des partenaires comme La Maison internationale de la Rive-Sud [MIRS] et le Service d'intégration linguistique et d'éducation interculturelle [SILEI] constituerait un facteur de protection non négligeable pour une intégration harmonieuse des familles nouvellement arrivées. Par exemple, la mise à disposition d'interprètes lors de la rentrée scolaire, l'élaboration de documents informatifs traduits dans les langues maternelles, ou encore l'implantation d'un système de jumelage linguistique entre parents immigrants et citoyens de la communauté pourraient grandement favoriser une transition en douceur vers le système scolaire québécois. Enfin, pour approfondir la compréhension des réalités vécues par les acteurs scolaires, il serait bénéfique que de futures recherches examinent les obstacles observés dans divers milieux.

Cela permettrait de mieux saisir les conditions de travail des personnes enseignantes et de mettre en place des pratiques durables en matière de collaboration école-famille.

Dans le prolongement des résultats de la présente recherche, il serait pertinent de mener une étude longitudinale portant sur la collaboration école-famille dans les classes de maternelle 4 ans. Un tel projet viserait à documenter l'évolution et le développement de pratiques favorisant des niveaux de collaboration plus engageants que le simple échange d'informations (niveau un de consultation et d'information mutuelle).

Les données recueillies permettraient non seulement d'établir un portrait de la répartition des différents niveaux de collaboration au sein de plusieurs centres de services scolaires, mais également de dresser un état des lieux des pratiques existantes. Les établissements scolaires qui réussissent à instaurer des formes de collaboration plus soutenues pourraient alors servir de modèles inspirants. Leurs pratiques efficaces pourraient être partagées et transférées à d'autres milieux, contribuant ainsi à une certaine harmonisation des stratégies à mettre en œuvre pour renforcer durablement la collaboration entre les familles et les écoles.

5.4 Les limites de la recherche

Dans le cadre de la présente recherche, le nombre de participants était limité à une seule personne enseignante et cinq parents. L'analyse des données s'est appuyée sur une méthode thématique déductive, en utilisant le cadre théorique de Larivée *et al.* (2006). Les énoncés recueillis ont été regroupés par analogie de sens, conformément à la méthode proposée par L'Écuyer (1990). En raison de la taille réduite de l'échantillon, les résultats de cette étude ne peuvent être considérés comme représentatifs de l'ensemble de la population. Il aurait été souhaitable d'inclure plusieurs enseignantes ainsi que différentes classes, afin de comparer les pratiques dans divers contextes éducatifs. Une telle approche aurait permis d'enrichir l'analyse en tenant compte de la diversité des réalités vécues dans les classes de maternelle 4 ans. Par ailleurs, les observations réalisées sur le terrain révèlent qu'en fonction des caractéristiques du groupe et des éléments contextuels, la fréquence et la nature des interactions entre l'école et la famille peuvent varier considérablement. Cette étude met en lumière les écarts parfois observés entre les intentions de collaboration et leur mise en œuvre concrète, en raison de multiples ajustements nécessaires dans des contextes en constante évolution. Ces constats soulignent l'importance de mener, dans l'avenir, des recherches

dans deux ou trois milieux scolaires aux profils variés. Cela permettrait d'approfondir la compréhension des dynamiques de collaboration école-famille et d'identifier les leviers qui favorisent leur mise en place dans différents environnements.

CONCLUSION

La présente étude avait comme objectif d'établir les niveaux de collaboration entre une personne enseignante et des parents d'enfants de la maternelle 4 ans provenant de milieux défavorisés et issus de l'immigration. Cette étude sous-tendait une problématique centrée sur l'importance de la collaboration entre une personne enseignante et les parents d'élèves de la maternelle 4 ans et en lien avec celle-ci la pertinence d'offrir des activités dans le contexte scolaire pour l'alimenter. La problématique abordait également les obstacles susceptibles de freiner cette collaboration, qu'ils soient organisationnels, relationnels ou contextuels. Les constats qui découlent de cette recherche méritent une attention particulière, dans la mesure où ils mettent en lumière des pratiques à valoriser, mais aussi des défis à relever. À cet égard, cette dernière partie du mémoire propose des pistes concrètes visant à renforcer la collaboration école-famille, en tenant compte des réalités sociales et professionnelles des familles concernées.

Cette étude a mis en lumière l'importance fondamentale de la collaboration entre l'école et la famille. En effet, les partenariats établis entre les différents acteurs éducatifs exercent une influence directe sur la réussite éducative de l'enfant (MEES, 2017a; MEES, 2018; MEQ, 2021). Dans cette perspective, il apparaît essentiel d'accorder une attention particulière aux personnes enseignantes œuvrant en maternelle 4 ans, notamment par le biais du perfectionnement professionnel, afin de répondre aux défis propres aux milieux défavorisés et pluriethniques.

Parmi ces défis, on retrouve notamment les barrières linguistiques et les différences culturelles dans la compréhension du rôle de l'école et de l'implication parentale. Ces représentations, souvent façonnées par le système éducatif du pays d'origine, peuvent entrer en décalage avec les attentes du milieu scolaire québécois (Kanouté, 2003). Pour y répondre, la mise en place de groupes de discussion ou de cercles de soutien pourrait offrir un accompagnement aux parents, en les familiarisant avec les valeurs éducatives locales et les particularités du système scolaire québécois.

Afin d'instaurer une collaboration constructive et de permettre aux parents de mieux comprendre et assumer leur rôle, il est souhaitable que l'école valorise la participation parentale dès les premières années de scolarisation. Cette approche permettrait de bâtir une alliance solide et durable entre l'école et la famille (MEES, 2017b). En cas de difficultés particulières, des professionnels

(travailleurs sociaux, orthopédagogues, intervenants communautaires, etc.) pourraient être mobilisés pour offrir un soutien adapté aux besoins spécifiques des familles.

Dans le milieu scolaire, la collaboration implique une participation conjointe du cadre familial et du cadre scolaire, dans une visée partagée visant à favoriser le développement global, la réussite éducative et le bien-être de l'enfant (MEES, 2017b). Deslandes (2019) définit la collaboration école-famille comme une relation dynamique entre les deux parties, où chacune doit non seulement participer activement, mais aussi s'engager dans une démarche relationnelle soutenue. Larivée (2013) aborde également la notion d'engagement, en soulignant que celui-ci dépend du contexte particulier dans lequel la collaboration prend forme. Selon lui, le milieu scolaire exerce une influence déterminante sur la manière dont la relation école-famille se construit.

Les résultats de la présente étude révèlent un niveau de collaboration relativement faible entre la personne enseignante et les parents, correspondant au premier niveau identifié par Larivée (2013), soit celui de la consultation et de l'échange d'informations mutuelles. Ce niveau demeure tout de même significatif, car il reflète la forme que prend concrètement la collaboration dans le contexte spécifique étudié.

Cependant, comme le souligne Lenoir (2020), la collaboration école-famille ne peut être pleinement efficace que si elle est perçue comme étant tout aussi essentielle par les parents que par les personnes enseignantes. Or, malgré cette reconnaissance mutuelle de l'importance du partenariat, les acteurs rencontrent des obstacles concrets qui entravent l'établissement de communications durables et structurées. Du côté des parents, l'engagement se limite fréquemment à l'accompagnement des devoirs et des leçons à domicile. Du côté des personnes enseignantes, les activités pédagogiques sont souvent planifiées sans concertation préalable avec les familles, tout en s'attendant à recevoir leur appui (Lenoir, 2020). L'auteure met en évidence une réalité largement observée : bien que l'école et la famille nourrissent des attentes réciproques, celles-ci demeurent souvent implicites ou non formulées. Ce manque de clarté mutuelle freine l'émergence d'un véritable partenariat éducatif fondé sur la confiance, la transparence et la co-construction.

Selon les exigences ministérielles, les services éducatifs doivent offrir aux parents dix rencontres durant l'année scolaire (MEES, 2020). Toutefois, sur le terrain en fonction des caractéristiques du

groupe et des éléments externes, il serait possible de retrouver un espacement important dans les rencontres. C'est en ce sens que l'étude présente révèle qu'il y a parfois une discordance entre ce qui est prévu et ce qui se fait en réalité, notamment en raison des ajustements à faire lorsque plusieurs facteurs sont à prendre en considération. En outre, les activités qui sont mises en place pour impliquer le parent au sein de l'établissement scolaire peuvent varier d'un milieu à un autre. Par exemple, dans le cadre de cette recherche, dans l'analyse de données les activités qui sont ressortis sont : la visite du milieu, le pique-nique, la rencontre de bulletin et le Bingo de Noël.

La présente recherche s'est déroulée en milieu moins nantis. Tout d'abord, c'est par l'Indice de milieu socio-économique (IMSE) que la cote de défavorisation de l'établissement scolaire est déterminée (MEQ, 2024). Ce sont deux facteurs principaux qui ont été considérés : « la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents » (MEQ, 2024, p. 1). Le rang décile qui a été attribué à l'apprenant provenait de son emplacement géographique (MEQ, 2024). Puis, le rang décile établi pour le milieu scolaire est la moyenne de tous les IMSE des jeunes fréquentant l'établissement scolaire (MEQ, 2024). À cet effet, les indices des établissements scolaires situés en milieu défavorisé sont celles dont le rang décile de l'IMSE est de 7, 8, 9 ou 10. Ces écoles représentent environ le tiers des écoles publiques du Québec. Ainsi, dans le cadre de cette étude, l'échantillonnage de participants provient d'un milieu considéré défavorisés. Selon la Fédération de comités des parents du Québec [FCPQ] (FCPQ, 2009), les instances scolaires et les fédérations de parents déplorent la faible participation parentale aux différentes structures scolaires. Le portrait qui est dépeint de la participation des parents dans l'école est faible, tout particulièrement lorsque ceux-ci proviennent de milieux défavorisés (FCPQ, 2009). Une piste de solution intéressante serait d'organiser un ou des ateliers pour déconstruire des mythes liés à l'établissement scolaire. Ensuite, le milieu scolaire pourrait offrir une formation sur le système éducatif québécois. De plus, un dépliant qui résumerait la rencontre serait traduit dans les diverses unités linguistiques des familles.

Les participants de l'étude sont tous issus de l'immigration récente ou de quelques années. Selon Miron (2003), Turnbull et Turnbull (1990) cités par Larivée (2013), l'unité familiale qui est en provenance de l'immigration ne comprend pas toujours bien les valeurs véhiculées par l'école, ce qui amène un écart socioculturel qui mine la collaboration. L'auteur précise qu'il y a des groupes d'immigrants qui peuvent vivre des préjugés, car la vision du monde provenant de leur origine

culturelle ne correspond pas toujours avec les valeurs québécoises prônées dans l'école (Larivée, 2013). Parfois, ces parents provenant de l'immigration ne vont pas d'emblée poser des questions au titulaire de classe, car dans leurs perceptions cela peut être considéré comme un manque de respect vis-à-vis le personnel scolaire (Larivée, 2013). De surcroît, il peut survenir parfois la croyance que tout ce qui concerne l'aspect scolaire doit être géré par le personnel scolaire (Larivée, 2013). Dans le cadre de cette recherche, un parent a mentionné qu'il n'avait pas accès à la plateforme et qu'il a attendu que la personne enseignante lui pose la question reliée à l'accès à la plateforme EspaceEduc. Une piste de solution pertinente serait d'expliquer et d'illustrer le fonctionnement de l'établissement scolaire. Ensuite, d'organiser des ateliers préventifs de discussions afin de mieux comprendre les représentations sociales des parents concernant leur rôle au sein de l'établissement scolaire. La communication est la clé, l'écoute des attentes et des besoins des parents s'avèrent nécessaire pour favoriser une collaboration plus efficace.

En somme, cette recherche réaffirme l'importance fondamentale de la collaboration entre l'école et les familles pour soutenir la réussite éducative des enfants dès leur entrée dans le parcours scolaire. Dans cette perspective, il serait judicieux de mettre en place des programmes de formation continue à l'intention des personnes enseignantes, afin de les sensibiliser à l'implication des parents à différents niveaux dans la vie de la classe. D'ailleurs, une attention particulière devrait être portée dans les milieux scolaires afin de cibler les milieux avec des pratiques efficaces qui permettent une adhésion des parents plus engageantes avec l'école. Ainsi, les milieux qui se démarquent en termes de collaboration école-famille pourraient être pris en exemple afin de réinvestir les pratiques efficaces dans d'autres établissements scolaires.

ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

No. de certificat : 2025-6952

Date : 2024-07-02

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : NIVEAUX DE COLLABORATION ÉTABLIS ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES PARENTS DE LA MATERNELLE 4 ANS PROVENANT DE MILIEUX DÉFAVORISÉS ET ISSUS DE L'IMMIGRATION
- Nom de l'étudiant : Vanessa Boisvert
- Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et pédagogie)
- Direction(s) de recherche : Manon Boily

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-07-02**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

**ANNEXE B FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DE LA PERSONNE
ENSEIGNANTE ET DES PARENTS**



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Personne enseignante de la maternelle 4 ans d'un établissement scolaire

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : NIVEAUX DE COLLABORATION ÉTABLIS ENTRE UNE PERSONNE ENSEIGNANTE ET DES PARENTS D'ENFANTS DE LA MATERNELLE 4 ANS PROVENANT DE MILIEUX DÉFAVORISÉS ET ISSUS DE L'IMMIGRATION

Chercheur responsable : Vanessa Boisvert, Candidate à la maîtrise en éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal sous la direction de Manon Boily, Ph.D., Université du Québec à Montréal.

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet.

Objectifs du projet

Nous menons une recherche dans les milieux éducatifs pluriethniques chez les enseignant.es (maternelles 4 ans). Le but de la recherche est d'identifier des niveaux de collaboration établis entre une enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans provenant de milieux défavorisés et

issus de l'immigration ainsi que les obstacles qui peuvent freiner cette collaboration et de mettre en lumière des moyens pour les contrer.

Nature de la participation

Voici les tâches reliées à votre participation à la recherche :

1. À l'automne 2024, vous serez invité.e à participer à un entretien semi-dirigé d'environ 45 minutes où des questions vous seront posées en lien avec les différents types d'activités que vous proposez pour établir une collaboration avec les parents, les obstacles que vous rencontrez et les moyens que vous proposez pour les contrer.

Avantages

En consentant à participer à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances sur les niveaux de collaboration établis entre une enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans provenant de milieux défavorisés et issus de l'immigration. Vous participez également à l'avancement des connaissances sur la collaboration école-famille dans le contexte des maternelles 4 ans auprès de parents issus de l'immigration en situation de vulnérabilité en s'intéressant aux niveaux de collaboration établis à travers les types de situation-activité offertes pour la favoriser et conséquemment visant à mettre en évidence les obstacles répertoriés dans les milieux qui viennent freiner le déploiement de la collaboration entre les parents issus de l'immigration et l'école en contexte de défavorisation pour faire émerger des moyens pour les contrer. Il est entendu que votre participation demeure et ce, tout au long de la recherche, volontaire et gratuite; vous êtes libre d'accepter de participer ou non, ou de vous retirer à tout moment, sans crainte de préjudice.

Risques et inconvénients

Toutefois, la chercheuse principale de recherche sera attentive aux inconforts, tensions ou stress qui pourraient être causés lors de l'entrevue semi-dirigée, même si tout reste dans l'anonymat. Par exemple, les participants pourront faire un retour sur les émotions vécues pendant l'entretien et leur permettra de s'exprimer librement sur certaines questions lors de l'entrevue qui leur auront causé de l'inconfort. Si la tension est trop forte ou si elle ne se manifeste que chez quelques participants, la chercheuse pourra les écouter et tenter d'amoindrir les effets de ces tensions et

demander le soutien de la direction de recherche en cas de besoin. Ainsi, nous vous invitons à nommer toute tension ou inconfort qui pourrait survenir lors de la recherche. Sachez également qu'à tout moment, vous pouvez vous retirer de la recherche.

Compensation

Aucune compensation n'est offerte au terme de la participation à la recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservées séparément [au laboratoire (ou au bureau) de la responsable du projet (ou sur un serveur institutionnel de l'UQAM sécurisé)] pour la durée totale du projet. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que par la direction de recherche et le responsable du projet. Votre enregistrement [images et son] lors de l'entretien semi-dirigé sera effacé après sa transcription, à la fin des analyses. Soyez conscient que malgré tous nos efforts pour protéger votre identité, il est possible que certains de vos propos permettront à un professionnel travaillant dans le même secteur que vous, de vous identifier. Aucune publication ou communication sur la recherche (incluant les mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe) ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits. De plus, sachez que le responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées dans un lieu sécuritaire jusqu'à la remise finale du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

☐ J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

☐ Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

Oui ☐ Non ☐

Acceptez-vous que les entretiens que nous aurons avec vous soient enregistrés?

Oui ☐ Non ☐

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet à partir du courriel suivant : boisvert.vanessa@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pourrez prendre rendez-vous avec elles pour un appel téléphonique ou une rencontre sur zoom. Vous pouvez discuter avec la responsable du projet des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le

coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec **le bureau de la protectrice universitaire au courriel suivant** : protectriceuniversitaire@uqam.ca au numéro de téléphone suivant : 514-987-3151.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui ☐ Non ☐

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Signature : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Coordonnées adresse courriel : _____

Déclaration du chercheur principal (ou de son délégué) :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) et

coordonnées : _____

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Parents d'enfants de la maternelle 4 ans d'un établissement scolaire

Titre du projet de recherche : NIVEAUX DE COLLABORATION ÉTABLIS ENTRE UNE PERSONNE ENSEIGNANTE ET DES PARENTS D'ENFANTS DE LA MATERNELLE 4 ANS PROVENANT DE MILIEUX DÉFAVORISÉS ET ISSUS DE L'IMMIGRATION

Chercheur responsable : Vanessa Boisvert, Candidate à la maîtrise en éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal sous la direction de Manon Boily, Ph.D., Université du Québec à Montréal.

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet.

Objectifs du projet

Nous menons une recherche dans les milieux éducatifs pluriethniques chez les parents (maternelles 4 ans) issus de l'immigration. Le but de la recherche est d'identifier des niveaux de collaboration établis entre une personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans. Un entretien semi-dirigé sera effectué auprès du parent afin d'avoir accès à son expérience dans le but d'identifier les niveaux de collaboration établies entre lui et l'enseignant. Le but étant également d'identifier les différents types d'activités à travers lesquels la collaboration prend forme pour finalement identifier les obstacles à la collaboration et les moyens pour la favoriser.

Nature de la participation

Voici les tâches reliées à votre participation à la recherche :

1. **À l'automne 2024**, vous serez invité.e à participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 45 minutes où des questions vous seront posées en lien avec les activités, les échanges, les moyens de communication que vous utilisez pour établir une collaboration avec l'enseignant.

Avantages

En consentant à participer à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances sur les niveaux de collaboration établis entre les personnes enseignantes et les parents de la maternelle 4 ans à travers les types de situation-activité offertes pour la favoriser. Vous contribuez également à l'émergence de connaissances sur les obstacles qui pourraient freiner le déploiement de la collaboration et les moyens pour les contrer. Il est entendu que votre participation demeure et ce, tout au long de la recherche, volontaire et gratuite; vous êtes libre d'accepter de participer ou non, ou de vous retirer à tout moment, sans crainte de préjudice.

Risques et inconvénients

Toutefois, la chercheuse principale de recherche sera attentive aux inconforts, tensions ou stress qui pourraient être causés lors de l'entrevue semi-dirigée, même si tout reste dans l'anonymat. Par exemple, les participants pourront faire un retour sur les émotions vécues pendant l'entretien et s'exprimer librement sur certaines questions lors de l'entrevue qui pourraient lui avoir causé de l'inconfort. Si la tension est trop forte ou si elle ne se manifeste que chez quelques participants, la chercheuse pourra les écouter et tenter d'amoindrir les effets de ces tensions et demander le soutien de la direction de recherche en cas de besoin. Ainsi, nous vous invitons à nommer toute tension ou inconfort qui pourrait survenir lors de la recherche. Sachez également qu'à tout moment, vous pouvez vous retirer de la recherche.

Compensation

Aucune compensation n'est offerte au terme de la participation à la recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservées séparément [au laboratoire (ou au bureau) de la responsable du projet (ou sur un serveur institutionnel de l'UQAM sécurisé)] pour la durée totale du projet. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que par la direction de recherche et le responsable du projet. Votre enregistrement [images et son] lors de l'entretien semi-dirigé sera effacé après sa transcription, à la fin des analyses. Soyez conscient que malgré tous nos efforts pour protéger votre identité, il est possible que certains de vos propos permettront à un professionnel travaillant dans le même secteur que vous, de vous identifier. Aucune publication ou communication sur la recherche (incluant les mémoires et thèses des

étudiants membres de l'équipe) ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

De plus, sachez que le responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées dans un lieu sécuritaire jusqu'à la remise finale du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

☐ J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

☐ Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

Oui ☐ Non ☐

Acceptez-vous que les entretiens que nous aurons avec vous soient enregistrés?

Oui ☐ Non ☐

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet à partir du courriel suivant : boisvert.vanessa@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pourrez prendre rendez-vous avec elles pour un appel téléphonique ou une rencontre sur zoom. Vous pouvez discuter avec la responsable du projet des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec **le bureau de la protectrice universitaire au courriel suivant** : protectriceuniversitaire@uqam.ca au numéro de téléphone suivant : 514-987-3151.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui ☐ Non ☐

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche. * Il est à noter que si vous éprouvez des difficultés à bien comprendre les implications de ce projet, une tierce personne pourra vous aider à assurer la compréhension de l'information en anglais ou dans la langue de votre choix s'il n'est pas possible d'assurer votre

compréhension ou de trouver une personne qui va traduire l'information incomprise pour vous. À la discrétion de la responsable de la recherche votre participation pourrait être retiré de l'échantillonnage pour ne pas compromettre l'exactitude des futures données recueillies.

Signature : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Coordonnées adresse courriel : _____

Déclaration du chercheur principal (ou de son délégué) :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____

Date : _____

**Nom (lettres moulées) et
coordonnées :** _____

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

ANNEXE C LETTRE D'INVITATION À LA PERSONNE ENSEIGNANTE ET AUX PARENTS

UQAM | Université du Québec à
Montréal

Juin 2024

Lettre d'invitation aux enseignant.es

Titre du projet de recherche : Niveaux de collaboration établis entre une personne enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans provenant de milieux défavorisés et issus de l'immigration.

Il nous fait plaisir de vous inviter à participer à un projet que nous menons dans les établissements scolaires pluriethniques. Le but de la recherche est d'identifier les niveaux de collaboration établis entre une enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et issus de l'immigration, prenant forme à travers diverses activités et mettre en évidence les obstacles suscités.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, vous participerez à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 45 minutes en lien avec les objectifs suivants : 1) identifier les niveaux de collaboration établis entre les personnes enseignantes et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et ceux issus de l'immigration; 2) identifier les différents types d'activités à travers lesquels la collaboration prend forme et 3) d'identifier les obstacles à la collaboration.

Votre apport est précieux dans cette recherche puisqu'il favorisera l'avancement des connaissances sur la collaboration école-famille dans les établissements scolaires ayant des maternelles 4 ans. En consentant à participer à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances sur les niveaux de collaboration établis entre une enseignante et les parents de la maternelle 4 ans à travers les types de situation-activité offertes pour la favoriser. Vous contribuez également à l'émergence de connaissances sur les obstacles qui pourraient freiner le déploiement de la collaboration et les moyens pour les contrer.

Si vous avez des questions concernant cette recherche, nous vous invitons à contacter la responsable du projet à partir du courriel suivant : boisvert.vanessa@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet.

Vanessa Boisvert
Candidate à la maîtrise en éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal

UQAM | Université du Québec à
Montréal

Juin 2024

Lettre d'invitation aux parents

Titre du projet de recherche : Niveaux de collaboration établis entre une enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans provenant de milieux défavorisés et issus de l'immigration.

Il nous fait plaisir de vous inviter à participer à un projet que nous menons dans les établissements scolaires pluriethniques. Le but de la recherche est d'identifier les niveaux de collaboration établis entre une enseignante et les parents d'enfants de la maternelle 4 ans de milieux défavorisés et issus de l'immigration, prenant forme à travers diverses activités et mettre en évidence les obstacles suscités.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, vous serez invité.e à participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 45 minutes où des questions vous seront posées en lien avec les activités, les échanges, les moyens de communication que vous utilisez pour établir une collaboration avec l'enseignant. Le but étant d'identifier les niveaux de collaboration établis entre vous et l'enseignante à travers les différents types d'activités proposés et également d'identifier les obstacles à la collaboration ainsi que les moyens pour les contrer.

Votre apport est précieux dans cette recherche puisqu'il favorisera l'avancement des connaissances sur la collaboration école-famille dans les établissements scolaires ayant des maternelles 4 ans. En consentant à participer à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances sur les niveaux de collaboration établis entre les personnes enseignantes et les parents de la maternelle 4 ans à travers les types de situation-activité offertes pour la favoriser. Vous contribuez également à l'émergence de connaissances sur les obstacles qui pourraient freiner le déploiement de la collaboration et les moyens pour les contrer.

Si vous avez des questions concernant cette recherche, nous vous invitons à contacter la responsable du projet à partir du courriel suivant : boisvert.vanessa@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet.

Vanessa Boisvert
Étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal

ANNEXE D QUESTIONNAIRES D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉ DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE ET DES PARENTS

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉ

La personne enseignante

1. Quelles sont les années d'expérience que vous avez en tant qu'enseignante? Combien d'années d'enseignement avez-vous dans cet établissement scolaire?
2. Est-il important pour vous d'établir une collaboration avec les parents de vos élèves? Si oui, expliquez pourquoi.
3. Dans le cadre de vos fonctions, vous êtes amené.es à collaborer avec les parents au sujet de leur enfant. Pouvez-vous me décrire dans quels contextes, dans quelles situations et par l'entremise de quelles activités?
4. En quoi selon votre perspective la collaboration entre l'école et la famille peut bénéficier à l'enfant et à sa réussite éducative?
5. Pensez-vous que votre expérience professionnelle a un impact sur la façon que vous collaborez avec les parents.
6. Est-ce qu'il y a eu une réunion en cours d'année scolaire avec l'équipe-école ou une formation en milieu scolaire afin d'établir des stratégies pour renforcer les liens entre l'école et la famille?
7. Diriez-vous que la connaissance de votre quartier et des apprenants de l'école participe à l'établissement de la collaboration avec la famille?
8. Avez-vous des stratégies pour impliquer les parents au sein de votre classe? Pouvez-vous donner des exemples? Est-ce que cette implication permet d'établir des liens pour la collaboration avec les parents?
9. Combien de fois durant l'année scolaire les parents sont invités à participer à une activité en classe et à quelles activités sont-ils invité.es?
10. Quels sont les défis ou obstacles que vous rencontrez quant à la collaboration avec les parents dans la classe? (barrière linguistique, incompréhension avec la culture d'accueil, remise en question sur la conception de certaines activités, car elles sont trop éloignées de la culture de l'enfant, etc.)
11. Quelles sont les raisons les plus fréquentes que le parent mentionne lorsqu'il ne peut participer à une rencontre que vous avez fixée?
12. Quelles sont les mesures ou les stratégies que vous employez afin de rejoindre les parents qui sont plus difficilement accessibles?

13. En quoi selon votre perspective la collaboration entre l'école et la famille peut bénéficier à l'enfant et à sa réussite éducative?

14. Lorsqu'il y a des discussions avec vos parents, percevez-vous chez vos parents un sentiment de reconnaissance et de compréhension par rapport aux éléments nommés en lien avec les apprentissages de leur enfant? (certaines réticences, questionnement de vos compétences professionnelles, fermeture ou barrière en lien avec ce que vous nommez).

15. Quelles seraient les améliorations selon vous à mettre en place afin de favoriser et renforcer la collaboration école-famille?

Parents :

1. Depuis combien d'années êtes-vous citoyen Canadien? Est-ce qu'il y a des éléments de la culture d'accueil que vous ne comprenez pas?
2. Quel est selon vous le rôle que vous avez à exercer dans le parcours scolaire de votre enfant?
3. Est-ce que vous avez été invité dans le milieu scolaire de votre enfant?
4. Quels sont les moments durant l'année scolaire que vous discutez avec l'enseignante et que vous êtes invités en classe?
5. Quels sont les activités dans lesquelles vous avez participé et quel était votre rôle?
6. Lorsque vous aviez des questionnements et des inquiétudes liés à des aspects comportementaux ou au niveau des apprentissages de votre enfant, avez-vous ressenti une écoute active, de la disponibilité de la part de l'enseignante afin de répondre à vos questionnements.
7. Êtes-vous satisfait de la disponibilité de l'enseignante quant à l'ouverture à collaborer avec vous?
8. Pouvez-vous me nommer diverses discussions que vous avez eu avec l'enseignante? Quels étaient le sujet principal de la discussion? Veuillez expliquer votre réponse en nommant ce que vous avez vécu comme discussion lors de l'année scolaire.
9. Est-ce que la manière de fonctionner de l'école de votre enfant correspond à vos attentes? Expliquer.
10. Est-ce que vous avez ressenti au courant de l'année scolaire que votre implication dans le parcours de votre enfant a été bénéfique pour celui-ci? Justifier.

RÉFÉRENCES

- Anfara, V. A., & Mertens, S. B. (2008). Varieties of Parent Involvement in Schooling. *Middle School Journal*, 39(3), 58–64. <https://doi.org/10.1080/00940771.2008.11461635>
- Arnoldy, P. (2011). *Les partenariats en question*. Belgique : Centre de dynamique des Groupes et d'analyse Institutionnelle. <https://www.cdgai.be/publications/les-partenariats-en-question/>
- Aubert, D. (2007). *Transitions familiales : le rapport 2005-2006 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*, Québec : Conseil de la famille et de l'enfance. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=66131
- Asdih, C. (2012). *Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles*. <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2012-n16-efg0320/1012800ar/>
- Beaulieu, È. (2007). *L'incidence de facteurs relationnels sur la motivation scolaire d'élèves des deuxième et troisième cycles du primaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7468/1/M9875.pdf>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : CRIRES. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M., Thériault, J. et Baillargeon, M. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire : mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation*. Montréal : UQAM.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., Couturier, Y., Potvin, M. et Carignan, N. (2011) *Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés*. <https://www.erudit.org/en/journals/ss/2011-v57-n2-ss5004227/1006292ar/>
- Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). *Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (deuxième partie)*. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Broccolichi, S. et Ben-Ayed, C. (1999). *L'institution scolaire et la réussite scolaire de tous aujourd'hui : pourrait mieux faire*. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1063
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development : Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human Development: Research perspectives*, *Developmental Psychology*, vol 22, no6, 723-742.

- Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J. et Charron, A. (2011). *Évaluation du programme Accès à l'école : analyse théorique et évaluation de l'implantation*. Rapport de recherche. Montréal : Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE). https://institutpediatriesociale.com/wpcontent/uploads/2020/04/Rapport_d%C3%A9valuation_implantation_AE.pdf
- Castonguay, C. (2003). *Passe-Partout : un soutien à la compétence parentale : cadre d'organisation destiné aux gestionnaires, aux intervenantes et aux intervenants*. Québec : Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Passe-Partout_s.pdf
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2013). *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté. Selon une approche écosystémique*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/CENT_9893_GUIDE_LR.pdf
- Chalifour, J. (1985). *L'évaluation d'une entrevue : grille d'analyse et modalités d'utilisation*. Revue Service sociale, vol. 34, n 1. <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/1985-v34-n1-ss3493/706257ar.pdf>
- Christenson, S. et Sheridan, S. (2001). *Schools and families Creating essential connections for learning*. https://books.google.ca/books?id=eBEpEmC8f64C&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2016). *Mémoire présenté à la commission sur l'éducation à la petite enfance dans le cadre des audiences nationales*. https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/memoire_education_petite_enfance.pdf
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec : Conseil de la famille et de l'enfance. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46706>
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Québec : Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>
- Cormier, L. (2003). *Assurer la continuité éducative au préscolaire en favorisant le partenariat entre la famille, le centre de la petite enfance et la maternelle par l'élaboration d'un portfolio, mémoire de maîtrise en éducation*, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4022/1/000102543.pdf>

- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). *Parenting style as context : An integrative model*. https://www.researchgate.net/publication/232493813_Parenting_Style_as_Context_An_Integrative_Model
- Deniger, M-A. et Roy, G. (2002). *Résumé de l'enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titulisation/ConsEtab_ResumeEnqueteMembresVotants.pdf
- Deslandes, R., et Royer, É. (1994). *Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et la réussite scolaire*. Québec : Service Social. <https://www.erudit.org/en/journals/ss/1994-v43-n2-ss3516/706657ar.pdf>
- Deslandes, R. (1999). *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels*. <https://fr.scribd.com/document/728204839/Une-vise-e-partenariale-dans-les-relations-entre-l-e-cole-et-les-familles-comple-mentarite-de-trois-cadres-conceptuels-1-par>
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). *Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire*. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2004-v32-n1-ef06173/1079122ar.pdf>
- Deslandes, R. (2006). *Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires*. https://www.cours.fse.ulaval.ca/distance/fichier/ADS-1902_e11/Collaboration_ecole_famille_1831.pdf
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits-Tome un*. Canada : Périscope. https://www.periscope-r.quebec/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf
- Dionne, P., Baribeau, C. et Savoie-Zajc, L. (2022). *L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices et émancipatrices*. Québec : Recherches qualitatives. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2022-v41-n1-rechqual06974/1088792ar/>
- Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2008). *En route pour l'école! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional*. Montréal : Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (ASSSM). <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/65839>
- Dumais, C. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., et Tremblay, I. (2013). *Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication*. *La Recherche en Éducation*. <https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/128-416-1-pb.pdf>

- Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). *Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire*. <https://shs.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-117?lang=fr&tab=bibliographie>
- 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*. Canada : Ministère de la Famille. <https://archipel.uqam.ca/11863/1/Duval%20et%20bouchard%202013%20preparation-ecole.pdf>
- Duval, J. et Dumoulin, C. (2022). *Collaboration école-famille au primaire : types de collaboration et degré de relation entre les partenaires*. <https://www.erudit.org/en/journals/ric/2022-v6-n1-ric07172/1091205ar.pdf>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Clark Salinas, K., Jansorn, J., Greenfield, D. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action (2e éd.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fadi, E.H. et Reynaud, C. (2014). *L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant »*. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Fédération des comités de parents du Québec. (2009). Pour se faire une bonne idée de la participation des parents à l'école. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2006829>
- Filion, M. (2005). *Les représentations sociales et culturelles. Approche méthodologique appliquée au corpus des mémoires écrits déposés dans le cadre des commissions d'études*. UQAM : Chaire de recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie. https://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/metho_2005-01-Filion.pdf
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. (3^e éd.). Chenelière éducation Montréal.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Hamidi, N. (2023). *Savoir observer chez le personnel éducateur et processus de communication mis en œuvre auprès des parents pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4 à 5 ans en milieux éducatifs*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/17053/1/M18198.pdf>

- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J-P. (2006). *Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation*. Montréal : Érudit.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n3-rse1733/016280ar.pdf>
- Japel, C., E. Tremblay, R et Côté, S. (2005) *La qualité, ça compte!*. Québec : IRPP.
<https://irpp.org/fr/research-studies/la-qualite-ca-compte/>
- Jodelet, D. (2003). *1.Représentations sociales : un domaine en expansion*. France : Presses Universitaires de France.
https://www.researchgate.net/publication/267923440_Les_representations_sociales_un_domaine_en_expansion
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*.
https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/parents_emd_accompa_enfants.pdf
- Kanouté, F. (2007). *Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec*.
<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-7-page-64.htm>
- Karsenti, T. et Savoie-Zaïc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.). Montréal : Éditions ERPI.
- Laaroussi, V.M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). *Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. Various models of immigrant families-schools collaborations : from mandatory implication to partnership. Los diversos modelos de colaboraciones familias inmigrantes-escuelas : de la implicación asignada a esta relación*.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n2-rse2553/019682ar.pdf>
- Landry, C. (1994). *Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord*. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?*, 7-27. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S.J., Kalubi, J-C. et Terrisse, B. (2006). *La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite*. Érudit.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n3-rse1733/016275ar/>
- Larivée, S.J. (2011). *L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis*. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand. (p. 161 à 180). Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S.J., Terisse, B. et Richard, D. (2013). *La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer?* L'harmattan, vol 2, no34, 105-131. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2013-2-page-105.htm>

- Larivée, S.J. (2013). *La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale*. Dans N. Trépanier (Dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community school* (p. 171 à 204). Éditions Nouvelles.
- Larivée, S.J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., Larose, F., Pierre, L. et Blain, F. (2017). Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche du Québec sur la Société et la culture. Université de Montréal. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_larivees_rapport_ecole-famille-communaute.pdf.pdf
- Larivée, S.J., Ouédraogo, F. et Fahrni, L. (2019). *La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés?*. *Société et jeunesse en difficulté*, 22, 1-24. <https://journals.openedition.org/sejed/9777>
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 3(2), 56-80. <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/51/51>
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Couturier, Y. (2006). *Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socioéducatifs*. <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2006-n4-efg1131/012897ar/>
- Larose, F., Terrisse, B. et Bédard, J. (2006). « Les représentations de parents québécois au regard de l'intervention socioéducative au préscolaire », *Brock Education : A journal of Educational Research and Practice*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Les-Repr%C3%A9sentations-de-Parents-Qu%C3%A9b%C3%A9cois-au-RegardLaroseTerrisse/63db48c723332ea858babba59d5081a997c51a14>
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Lenoir, Y., Larivée, S. et Terrisse, B. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école et communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves «à risque» au primaire, rapport final*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke. https://depot.erudit.org/bitstream/003221dd/1/RF_FrancoisLarose%281%29.pdf
- Lavoie, A. et Fontaine, C. (2016). *Mieux connaître la parentalité au Québec. Un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*. Québec : Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/mieux-connaître-la-parentalite-au-quebec-un-portrait-a-partir-de-enquete-quebecoise-sur-l'experiance-des-parents-denfants-de-0-a-5-ans-2015.pdf>
- Lavoie, A. et Auger, A. (2023). *Être parent au Québec en 2022. Un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur la parentalité en 2022*. Québec : Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/etre-parent-quebec-2022.pdf>

- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presse de l'Université du Québec.
- Leithwood, K. (2009). Four key policy questions about parent engagement recommendations from the evidence. Dans R.Deslandes (Ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*. Royaume-Uni : Routledge.
- Legault, G. (1993). *Services éducatifs donnés aux enfants de quatre ans de milieu économiquement faible : effet sur la diplomation*, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin (3^e éd.).
- Lenoir, A. (2020). La relation école-familles : La parole aux parents et aux enseignantes. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 135-153). Editions des archives contemporaines.
- LoCasale-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*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200607000403?via%3Dihub>
- Maroy, C. (1997). «*Le partenariat : concept ou objet d'analyse?*», *Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques*. Education Permanente.
- Marsolais, A. (2004). *À l'école : des parents auxiliaires, clients, alliés, citoyens? Une brève histoire de rapports évolutifs in MELS. École-famille-communauté : faire équipe pour la réussite*. Vie pédagogique, 133. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22587>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire 4 ans*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Tout pour nos enfants*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Maternelle 4 ans à temps plein : objectifs, limites, conditions et modalités*.

https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=246307

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2023). *Indices de défavorisation*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école j'y tiens!* Québec : MELS. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/L'EcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/integration-education-interculturelle/Accueil-integration-organisation-services.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titulariation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021a). *Maternelle 4 ans : Bilan de la mise en œuvre. Reddition de compte 2020-2021*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4462064>

Ministère de l'éducation du Québec. (2021b). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Maternelle 4 ans à temps plein. Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2022-2023*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Bilan-maternelle-4-ans-2022-2023.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Milieus défavorisés : Agir Autrement*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/milieus-defavorises/Agir-autrement-secondaire-milieu-defavorise.pdf>

Ministère de la Famille et des Aînés. (2011). *Un portrait statistique des familles au Québec*. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/bulletin_quelle_famille/Pages/hiver2014.aspx#:~:text=De%20ce%20nombre%2C%20340%20850,\(12%2D17%20ans\).](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/bulletin_quelle_famille/Pages/hiver2014.aspx#:~:text=De%20ce%20nombre%2C%20340%20850,(12%2D17%20ans).)

- Miron, J.M. et Tochon, F. (2004). *La recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
https://books.google.ca/books?id=LVP17pV_8UsC&pg=PA17&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Montreuil, S. et Crevier, I. (2014). *À rayons ouverts⁹⁴ : Le rapport Parent*.
<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2329755>
- Moreau, A. C., Robertson, A., et Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie*, 33(2), 142-160.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*.
<https://journals.openedition.org/rfp/685>
- Poissant, J. (2014). *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants. État des connaissances*.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/1771_condsucactdeveenf_etatcon n.pdf
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Présentation du dossier. L'engagement parental dans la scolarité des enfants. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2010-2-page-9.htm>
- Potvin, M., Magnan, M-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. Québec : Fides Éducation.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C. et Cox, M.J. (2000). Teacher's Judgments of problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), p.144-166.
- Saint-Supéry, I., Mazon, C. et Sauzéon, H. (2022). *L'inclusion scolaire des élèves avec TSA : Prospection et analyse documentaire pour co-concevoir et valider des outils numériques favorables à l'Inclusion scolaire en milieu ordinaire*.
https://www.researchgate.net/publication/366364423_L%27inclusion_scolaire_des_eleve s_avec_TSA_Prospection_et_analyse_documentaire_pour_co-concevoir_et_valider_des_outils_numeriques_favorables_a_l%27inclusion_scolaire_en_milieu_ordinaire_des_eleves_avec_TS
- Statistique Canada. (2018). *Statut des générations : les enfants nés au Canada de parents immigrants*.
https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003_2-fra.cfm
- Tennyson, R., (2003) *Manuel du partenariat. Partnering Initiative*. Forum international des chefs d'entreprises de la Fondation du Prince de Galles.
<https://www.thepartneringinitiative.org/wp-content/uploads/2014/07/Partnering-Toolbook-French.pdf>

- Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M. et Giroux, P. (2015). *La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis pour la formation initiale des enseignants du primaire?*. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1680/1759>
- Weiss, H.B., Bouffard, F.M., Bridglall, B.L. et Gordon, W.E. (2009). *Reframing family involvement in Education: Supporting families to support Educational Equity*.