

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

QUALITÉ DE LA COMMUNICATION PARENTS-ENSEIGNANT.E ET LES COMPORTEMENTS
PROSOCIAUX D'ENFANTS FRÉQUENTANT LA MATERNELLE 4 ANS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR
CLAUDE LEMIRE

JUIN 2024

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

Ce mémoire aurait été impossible sans l'aide précieuse que m'a apportée ma directrice de recherche, Julie Poissant. Une femme extraordinaire et dévouée qui a su être une guide tout au long de mon cheminement à la maîtrise. Je suis vraiment reconnaissante pour toutes ses explications, son support, son temps alloué et surtout, pour tous les apprentissages que j'ai pu faire auprès d'elle ces dernières années. J'aimerais aussi remercier les participants qui ont accepté de nous parler des relations école-famille et des comportements des enfants qu'ils accompagnent soit comme parent ou comme enseignante. Je suis infiniment reconnaissante pour toute la richesse des propos qu'ils ont apportés à ce mémoire.

Je veux également remercier mes proches. À tous mes ami.e.s et les membres de ma famille, qui m'ont encouragée tout au long de ce mémoire, je dis un immense merci. Une mention particulière à Louise Chenard et à Alice Grenier, mes deux merveilleuses mères qui ont accepté de me lire et de m'offrir leurs différents points de vue sur ce mémoire.

Enfin, je fais le souhait que ce mémoire soit utile aux enseignant.es qui jouent un rôle indispensable dans la réussite éducative de nos enfants. Merci à tous et à toutes et bonne lecture!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX	V
RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS	VIII
INTRODUCTION	1
1 LA PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Le développement des enfants de milieux défavorisés à l'entrée en maternelle	5
1.2 L'acquisition des compétences sociocomportementales au préscolaire	8
1.3 L'entrée au préscolaire : la maternelle 4 ans.....	10
1.3.1 Le volet éducatif envers l'enfant.....	10
1.3.2 Le volet parent.....	12
1.4 La collaboration école-famille et la communication parents-enseignant.e	13
1.5 L'apport de la communication parent-enseignant.e pour le développement des comportements prosociaux de l'élève	17
1.6 La pertinence scientifique et sociale	18
1.7 La question de recherche	19
2 LE CADRE CONCEPTUEL	20
2.1 Les dimensions de la qualité de la communication	20
2.2 Les comportements prosociaux en maternelle 4 ans	22
2.3 Les objectifs de recherche	25
3 LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	26
3.1 Le type de recherche	26
3.2 Les participant.e.s	28
3.3 Les instruments de mesure et procédure	30
3.3.1 L'entretien semi-dirigé.....	30
3.3.2 La procédure pour traiter les données	31
3.4 Les considérations éthiques	32
4 L'ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	33
4.1 Les perceptions des acteurs sur les comportements prosociaux chez les enfants	33
4.1.1 Les comportements prosociaux déjà acquis avant la maternelle 4 ans.....	33
4.1.2 L'amélioration des comportements prosociaux constatée durant l'année scolaire.....	35
4.1.3 Les difficultés persistantes au niveau des comportements prosociaux.....	36
4.1.4 Les comportements jugés inadéquats en classe.....	37
4.1.5 La discussion des résultats sur les comportements prosociaux	39
4.2 Les perceptions des principaux acteurs de la communication parents-enseignant.e	42

4.2.1	La diversité des moyens utilisés.....	43
4.2.2	La fréquence de la communication.....	46
4.2.3	La communication appropriée.....	47
4.2.4	La communication qui encourage la création de réseaux naturels de soutien	49
4.2.5	La communication au contenu positif.....	52
4.2.6	La communication bidirectionnelle	55
4.2.7	Le partage du pouvoir et la prise de décision conjointe	60
4.2.8	La reconnaissance et le respect des connaissances et de l'expertise de l'autre	65
4.2.9	La reconnaissance et le respect de la diversité des contextes de vie des familles	69
4.2.10	La communication individualisée parents-enseignant.....	72
4.2.11	La discussion des résultats pour les dimensions de la qualité de la communication	75
4.3	Les liens entre la qualité de la communication parents-enseignant.e et l'amélioration des comportements prosociaux.....	83
5	LA CONCLUSION	89
5.1	Les cinq pistes pour les personnes enseignantes émergent des résultats	89
	Piste 1 : Besoin d'accroître la communication sur les aspects positifs.....	89
	Piste 2 : Besoin d'améliorer la communication individualisée surtout en lien avec les comportements prosociaux.....	89
	Piste 3 : Besoin d'outils pour la communication en contexte de diversité des familles.....	90
	Piste 4 : Besoin de clarifier les attentes face au rôle parental et la nature de la collaboration attendue.....	90
	Piste 5 : Besoin d'informer les parents sur les habiletés sociales en maternelle 4 ans.....	91
5.2	Les limites de la présente étude.....	92
5.3	Des suggestions pour les recherches futures.....	92
6	LES ANNEXES.....	93
	ANNEXE A : Description détaillée des cinq domaines de développement de IMDPE	93
	ANNEXE B : Domaines et sous-domaines de développement mesurés par l'IMDPE	94
	ANNEXE C : Protocole d'entrevue pour les parents.....	95
	ANNEXE D : Protocole d'entrevue pour les enseignant.es.....	98
	ANNEXE E : Certificat d'approbation éthique (le PFD sera envoyé avec le mémoire).....	101
7	BIBLIOGRAPHIE	103

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Proportion d'enfants jugés vulnérables à la maternelle selon l'indice de défavorisation matériel et social au Québec en 2017.....	p.6
Tableau 1.2 Domaines et sous-domaines de développement mesurés par l'IMDPE et la proportion d'enfants de maternelle n'ayant répondu qu'à peu d'attentes ou à aucune selon l'indicateur de revenu du ménage des familles, Québec, 2017.....	p.7
Tableau 2.1 Neuf dimensions de la communication parents-enseignant.e selon les auteurs	p.22
Tableau 2.2 Neuf comportements prosociaux de Bowen (1990) et les comportements du programme d'éducation de la maternelle 4 ans	p.23
Tableau 3.1 Profil des parents participants	p.28
Tableau 3.2 Profil des enseignantes participantes	p.30
Tableau 3.3 Dimensions de la communication parents-enseignant.e pour le soutien des comportements prosociaux des enfants de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé	p.32
Tableau 4.1 Comportements prosociaux déjà acquis avant la maternelle 4 ans selon les acteurs pour chacun des enfants	p.34
Tableau 4.2 Amélioration des comportements prosociaux constatée par les acteurs pour chacun des enfants	p.35
Tableau 4.3 Difficultés persistantes au niveau des comportements prosociaux selon les acteurs pour chacun des enfants	p.37
Tableau 4.4 Comportements inadéquats en classe selon les acteurs pour chacun des enfants selon leur classe	p.38
Tableau 4.5 Tableau synthèse des résultats obtenus pour les comportements prosociaux selon les acteurs pour chacun des enfants	p.41
Tableau 4.6 Diversité des moyens utilisés pour la communication en général et spécifiques aux comportements prosociaux avec les parents ciblés	p.45
Tableau 4.7 Fréquence de la communication en général pour chaque participant	p.47

Tableau 4.8 Communication appropriée pour la communication en général et spécifique aux comportements prosociaux	p.49
Tableau 4.9 Communication en général et spécifique aux comportements prosociaux qui suscite la création d'un réseau naturel de soutien	p.51
Tableau 4.10 Communication au contenu positif en général et spécifiquement pour les comportements prosociaux	p.54
Tableau 4.11 Communication bidirectionnelle en général et spécifique aux comportements prosociaux	p.59
Tableau 4.12 Partage du pouvoir et la prise de décision de manière générale et spécifique aux comportements prosociaux	p.64
Tableau 4.13 Reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre de manière générale et plus spécifiquement pour les comportements prosociaux	p.68
Tableau 4.14 Reconnaître et respecter la diversité afin de prendre en considération les caractéristiques des familles selon les acteurs par classe	p.72
Tableau 4.15 Communication parents-enseignant.e individualisée de manière générale et spécifiquement liée aux comportements prosociaux	p.74
Tableau 4.16a Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 1	p.76
Tableau 4.16b Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 2	p.76
Tableau 4.16c Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 3	p.77
Tableau 4.16d Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 4	p.78
Tableau 4.16e Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 5	p.79
Tableaux 4.17a Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe 1	p.83

Tableaux 4.17b Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe p.84

Tableaux 4.17c Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe 3 p.84

Tableaux 4.18d Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe 4 p.85

Tableaux 4.19e Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe 5 p.86

RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

L'état du développement des enfants vivant dans des milieux défavorisés au moment de débiter l'école est préoccupant au Québec. L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) financée par le ministère de la Santé et des Services sociaux; le ministère de l'Éducation; le ministère de la Famille; Avenir d'enfants et l'Institut de la statistique du Québec; est une enquête de surveillance de type recensement qui est réalisé tous les cinq ans depuis 2012. Les résultats de l'EQDEM révèlent que la proportion d'enfants de maternelle 5 ans présentant une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de leur développement s'accroît depuis 2012. En effet, le nombre d'enfants qui n'ont pas tous les acquis nécessaires pour débiter l'école est passé de 25,6 % en 2012, à 27,7 % en 2017 et à 28,7 % en 2022, ce qui représente actuellement 24 230 enfants (Ducharme, Paquette et Daly, 2023). Soulignons également que la proportion d'enfants qualifiés vulnérables, dans au moins un domaine de développement, augmente plus le niveau de défavorisation matérielle est élevé. La proportion d'enfants jugés vulnérables provenant de milieux plus nantis (quintile 1) est de 23,1 % en comparaison à 34,7 % pour les enfants issus de milieux défavorisés (quintile 5). Ces résultats laissent ainsi présager que les enfants de milieu défavorisé commencent leur parcours scolaire avec davantage de lacunes dans leur développement que les autres enfants. Les résultats de l'EQDEM (2022) révèlent également que parmi les seize sous-domaines, c'est dans le sous-domaine « comportement prosocial et sens de l'entraide » où l'on retrouve le plus d'enfants qui ne répondent qu'à peu d'attentes ou à aucune attente, soit 38,3 % (Ducharme, Paquette et Daly, 2023). Cette situation est inquiétante considérant l'importance des comportements prosociaux pour leur intégration et leur adaptation au préscolaire ainsi que pour leur réussite ultérieure (Eisenberg et al., 2013; Ladd et al., 2006).

Les comportements prosociaux sont les habiletés liées à un répertoire d'actions orienté vers le bénéfice d'autrui qui permettent à l'enfant d'entretenir des interactions positives avec son entourage (Eisenberg et al., 2013). De manière générale, un enfant sera en mesure de mieux s'adapter aux exigences de son milieu si celui-ci a des amis et qu'il entretient des relations

harmonieuses avec ses pairs et son enseignant.e (Ladd et al., 2006). Les parents et les enseignants jouent un rôle primordial dans le développement des comportements prosociaux. Selon les travaux de Sheridan et al. (2019), la communication parents-enseignant.e est l'une des variables importantes pour soutenir le développement des compétences prosociales des enfants et ce dès le préscolaire (Sheridan et al., 2019).

Cette recherche examine la communication parent-enseignant.e à la maternelle 4 ans, le développement des comportements prosociaux et les liens entre la communication et les comportements prosociaux. Dix-sept entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de 5 enseignantes et de 12 parents dans trois centres de services scolaires au Québec. Les résultats de l'analyse révèlent que, de manière générale, la communication parents-enseignante est de qualité dans les cinq classes bien que quelques disparités apparaissent dans la qualité lorsque l'on considère les communications axées plus précisément sur le soutien de la prosocialité. La grande majorité des enfants (8/12) ont fait des gains dans au moins un comportement prosocial durant l'année scolaire. Les liens entre la qualité de la communication et les gains au niveau des comportements prosociaux ne sont pas explicités dans les résultats bien qu'il semble que lorsque la communication parent-enseignant est moins favorable, les enfants semblent avoir davantage de difficultés persistantes au niveau des comportements prosociaux et à adopter plus de comportements inadéquats pendant l'année scolaire que les autres enfants.

Mots clés : comportements prosociaux, maternelle 4 ans, communication parents-enseignant.e.

INTRODUCTION

L'entrée dans le système préscolaire représente une transition importante pour l'enfant et sa famille (Bérubé et al., 2007; Sheridan et al., 2020). Pour les tout-petits, il s'agit du début de leur vie scolaire et pour certains d'entre eux, la première expérience éducative hors du milieu familial. La transition vers l'école, c'est aussi une période d'adaptation où l'enfant expérimente une autre réalité sociale et fait face à des exigences qui peuvent être différentes de celles prônées par son milieu familial ou le service de garde (Bourget, 2019). Pour les parents, c'est le premier contact avec le milieu scolaire et le début d'une collaboration école-famille où ils apprennent à devenir parents d'élèves (Ljubicic, 2019).

Durant cette transition, les comportements des enfants à l'égard de leurs pairs et de leur enseignant.e jouent un rôle particulièrement important dans leur intégration (Hartas, 2011; Ladd et al., 2006). Selon Ladd (2005), trois types de comportements influencent positivement ou négativement l'intégration sociale des enfants au préscolaire: 1) les comportements prosociaux¹ tels que la coopération, l'entraide et l'amabilité qui permettent à l'enfant d'établir des relations positives avec ses pairs et de contribuer à son acceptation dans le groupe; 2) les comportements asociaux tels que le repli sur soi où le manque d'interaction entre l'enfant et ses pairs qui peuvent l'amener à être rejeté et isolé socialement; 3) les comportements antisociaux tels que les agressions directes et indirectes qui nuisent aux interactions avec les autres. De manière plus spécifique, le comportement prosocial ou la prosocialité est un comportement volontaire qui se veut bénéfique pour autrui (Eisenberg, 2006; VandenBos, 2007; Gross, 2017; Lombardi et al., 2015). Les auteurs font référence aux comportements positifs considérés appropriés dans la société comme le partage, l'aide, la coopération, l'empathie, le réconfort et la compassion (Lombardi et al., 2015).

¹ Dans le texte, les termes « habiletés prosociales », « comportements prosociaux » et « prosocialité » seront utilisés comme des synonymes.

Les enfants qui adoptent des comportements prosociaux, dès l'entrée au préscolaire, ont davantage de chance de développer des relations harmonieuses avec leur enseignant.e et leurs pairs (Eisenberg et al., 2013). En effet, un enfant qui utilise fréquemment des comportements prosociaux avec ses pairs dans les dix premières semaines de classe aura plus de chance de développer des amitiés réciproques et d'être accepté par son groupe à la 14^e semaine de classe (Ladd et al., 2006). De plus, les enfants qui agissent de manière prosociale sont plus susceptibles de recevoir de l'attention positive au sein de leur groupe classe et de s'engager dans les activités proposées par l'enseignant.e, ce qui augmente leurs occasions d'apprentissage (Bouchard et al., 2012, Eisenberg et al., 2013).

Ainsi, les enfants s'intègrent et s'adaptent généralement mieux lorsqu'ils : 1) adoptent des comportements prosociaux qui leur permettent d'être acceptés par leurs pairs, 2) réussissent à développer des relations d'amitié réciproques et 3) maintiennent une relation positive avec leur enseignant.e (Capuano, 2014). En plus, l'adoption de comportements prosociaux peut agir comme un facteur de protection pour leur réussite éducative, et ce, tout au long du parcours scolaire de l'élève (Bouchard et al., 2006; Eisenberg et al., 2013; Hartas, 2011; Ladd et al., 2006; Lombardi et al., 2015). Selon Fan, Li et Sandoval (2018), les enfants ont tendance à avoir moins de comportements problématiques et de meilleures compétences sociales à l'école lorsqu'ils perçoivent une relation positive entre leur parent et leur enseignant et qu'ils se sentent soutenus par ceux-ci.

C'est une communication parents-enseignant.e de qualité, dès le préscolaire, qui serait susceptible d'influencer positivement les comportements de l'enfant et ainsi, faciliter son adaptation et son intégration dans son nouveau milieu (Savard, 2016). Selon Ljubicic (2019), les premières années scolaires sont particulièrement déterminantes pour l'établissement d'une communication parents-enseignant.e solide et positive. Selon cette auteure, plus les attentes comportementales envers l'enfant sont communiquées de façon claire entre le milieu scolaire et familial, plus l'enfant sera en mesure d'adopter des comportements prosociaux. En effet, les parents jouent un rôle primordial, en plus d'offrir aux enfants les premières occasions d'explorer

leurs environnements et d'interagir avec les personnes qui en font partie, ils fournissent également la stimulation et le soutien nécessaires à leurs apprentissages sur tous les aspects du développement (Sheridan et al., 2020).

Cependant, l'entrée dans le système préscolaire peut être vécue plus difficilement par certains parents (Ruel et al., 2018). Selon Fan, Li et Sandoval (2018), les familles de classes ouvrières ou monoparentales, en raison de différentes contraintes, semblent avoir moins tendance à s'impliquer dans les activités proposées par le milieu scolaire, ce qui peut entraîner des divergences dans les objectifs poursuivis par les enseignant.e.s et les parents. Certains parents préfèrent parfois se soustraire au regard de l'école plutôt que s'exposer par peur de faire de faux pas ou de ne pouvoir échanger de manière égalitaire avec les enseignant.e.s (Périer, 2018). Des barrières émotionnelles comme la peur d'être jugés ou de ne pas se sentir les bienvenus ont également été soulevées par des auteurs (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Poissant et al., 2023; Schueler et al., 2017). De plus, des contraintes de temps liées aux horaires de travail atypique ou au manque de confiance dans leurs habiletés de communication avec le personnel scolaire pourraient expliquer la plus faible implication de certains parents, perçue par les membres du personnel, dans l'école (Mahmood, 2013). Par ailleurs, la posture d'expert adoptée par certains enseignant.e.s peut quelquefois donner l'impression de hiérarchiser la relation enseignant.e-parents (expert-bénéficiaire), et ce, surtout si les parents ne se sentent pas reconnus en tant qu'acteurs éducatifs significatifs dans le cheminement scolaire de leurs enfants (Boulanger et al., 2011; Larose et al., 2004). Ce manque de reconnaissance de l'expertise du parent risque d'affecter la perception de leur propre compétence éducative et par conséquent, peut nuire à la communication parent-enseignant.e (Larose et al., 2006).

Au Québec, la maternelle 4 ans, est devenue pour plusieurs enfants la porte d'entrée vers le milieu scolaire. Un volet de la maternelle 4 ans est spécifiquement dédié à construire des liens durables entre le parent et l'école. L'un des objectifs du volet parent est de favoriser la collaboration école-famille et de soutenir les parents dans leur rôle de premiers éducateurs (MÉES, 2018; MEQ, 2023).

Notre étude s'intéresse à la communication parents-enseignant.e et au développement des comportements prosociaux des enfants de maternelle 4 ans à temps plein dans les milieux défavorisés (TPMD) ainsi qu'au lien entre la communication et les comportements prosociaux.

Le premier chapitre présentera l'état de développement des enfants vivant dans des milieux défavorisés au moment de débiter l'école au Québec. La maternelle TPMD sera ensuite présentée plus en détail. Puis, trois concepts seront examinés : la collaboration école-famille, la qualité de la communication parents-enseignant.e et les comportements prosociaux des enfants de la maternelle 4 ans TPMD. Finalement, la question de recherche ainsi que la pertinence sociale et scientifique de cette étude seront présentées. Le deuxième chapitre examinera de manière conceptuelle les dimensions de la qualité de la communication parents-enseignant.e ainsi que les comportements prosociaux de l'enfant de maternelle 4 ans TPMD. Le troisième chapitre portera sur la méthodologie de la présente étude. Le type de recherche, les participants ainsi que la méthode retenue pour la collecte de donnée seront présentés. La procédure pour traiter les données issues des entretiens sera également abordée. Les mesures mises en place pour assurer le respect des règles en matière éthiques seront exposées. Le quatrième chapitre présentera l'analyse et la discussion des résultats. Ce chapitre mettra en lumière les points de vue des acteurs face aux comportements prosociaux des enfants participants et à la qualité de la communication parents-enseignante et les liens entre les deux concepts. Finalement, une conclusion présentera quelques pistes de réflexion pour la pratique, les limites de notre recherche ainsi que les pistes de recherche.

1 LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Le développement des enfants de milieux défavorisés à l'entrée en maternelle

L'état du développement des enfants vivant dans des milieux défavorisés au moment de débiter l'école est préoccupant au Québec. En effet, dans le cadre de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), effectuée à chaque cinq ans depuis 2012, le développement d'environ 80 000 enfants est évalué à chaque enquête (Ducharme, Paquette et Daly, 2023; Simard et al., 2018). L'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), conçu par Janus et Offord (1999), est un questionnaire destiné aux enseignant.e.s de maternelle 5 ans. Ce questionnaire aborde une centaine de questions concernant les cinq domaines de développement (Lavoie, 2020). Les cinq domaines de développement évalués sont : 1) la santé physique et le bien-être; 2) les compétences sociales; 3) la maturité affective; 4) le développement cognitif et langagier; 5) les habiletés de communication et de connaissances générales (Ducharme, Paquette et Daly, 2023; Simard, Lavoie et Audet, 2018).

À partir des résultats dans chacun des domaines, un indicateur du développement global est calculé. Il permet de déterminer la vulnérabilité dans au moins un domaine. On considère qu'un enfant est vulnérable (plus susceptible que ses pairs d'éprouver des difficultés sur le plan moteur, social, scolaire ou émotionnel) lorsque son score pour un domaine est égal ou inférieur au score correspondant au 10e centile de la distribution de l'ensemble des enfants à la maternelle pour ce domaine (Simard et al., 2018).

Les résultats de l'EQDEM révèlent que la proportion d'enfants de maternelle 5 ans présentant une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de leur développement s'accroît depuis 2012. Le nombre d'enfants qualifiés de vulnérables est passé de 25,6 % en 2012, à 27,7 % en 2017 et à 28,7 % en 2022, ce qui représente actuellement 24 230 enfants en 2022 (Ducharme, Paquette et Daly, 2023). Les enfants qui évoluent dans des contextes associés à divers facteurs de risque comme la pauvreté économique et sociale sont plus susceptibles d'être vulnérables que les

enfants mieux nantis. Cette proportion s'élève à 34,7% pour les enfants résidant dans les territoires les plus défavorisés en 2022 (Ducharme, Paquette et Daly, 2023). Le tableau 1.1 présente un sommaire des résultats sur la proportion d'enfants jugés vulnérables selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale en 2017 et en 2022².

Tableau 1.1 Proportion d'enfants jugés vulnérables à la maternelle selon l'indice de défavorisation matériel et social au Québec en 2017 et 2022

Milieu	Proportion d'enfants jugés vulnérables en 2017	Proportion d'enfants jugés vulnérables en 2022
Milieus les plus défavorisés (5 ^e quintile)	33,7 %	34,7 %
Milieus (4 ^{er} quintile)	29,7 %	30,7 %
Milieus (3 ^{er} quintile)	27,6 %	29,2 %
Milieus les plus favorisés (2 ^{er} quintile)	25,1 %	26,5 %
Milieus les plus favorisés (1 ^{er} quintile)	23,2 %	23,1 %

Source : l'EQDEM 2017 (Simard, Lavoie et Audet, 2018) et l'EQDEM 2022 (Ducharme, Paquette et Daly, 2023)

Ces données sont préoccupantes puisque des recherches longitudinales menées dans divers pays révèlent que l'état de développement de l'individu au cours des premières années de sa vie exerce une grande influence sur les apprentissages et la réussite scolaire ultérieure (Duncan et al., 2007). Par exemple, parmi les enfants jugés vulnérables dans au moins un domaine à la maternelle de l'ÉLDEQ³, 46 % avaient un rendement scolaire sous la moyenne en 4^e année du primaire comparativement à seulement 14 % des enfants non vulnérables (Desrosiers, Tétreault, Boivin, 2012).

Les résultats de l'EQDEM (2022) révèlent que parmi les seize sous-domaines de l'IMDPE, c'est dans le sous-domaine « comportement prosocial et sens de l'entraide » où l'on retrouve le plus

² La dimension matérielle comporte les indicateurs suivants : 1) la proportion de personnes sans diplôme secondaire, 2) le revenu individuel moyen et 3) le rapport emploi/population chez les 15 ans et plus. La dimension sociale est composée des indicateurs suivants: la proportion de personnes vivant seules, la proportion de personnes séparées, divorcées ou veuves chez les 15 ans et plus et la proportion de familles monoparentales (Simard, Tremblay, Lavoie, & Audet, 2013).

³ L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) a pour objectif d'identifier les facteurs qui, instaurés pendant la petite enfance, contribuent à l'adaptation sociale et à la réussite scolaire des jeunes Québécois. L'échantillon initial compte 2 120 enfants nés de mères vivant au Québec en 1997-1998.

d'enfants vulnérables, soit 38,3 % des enfants du Québec ne répondent qu'à peu d'attentes ou à aucune attente (Ducharme, Paquette et Daly, 2023). À titre informatif, les résultats de l'EQDEM (2017) nous informent de certaines lacunes dans chacun des cinq domaines de développement. Le tableau 1.2 représente les sous-domaines ainsi que la proportion d'enfants de maternelle n'ayant répondu qu'à peu d'attentes ou à aucune attente en fonction de l'indicateur de revenu du ménage des familles de 2017. Ces analyses ne sont pas encore disponibles avant les données de 2022.

Tableau 1.2 Domaines et sous-domaines de développement mesurés par l'IMDPE et la proportion d'enfants de maternelle n'ayant répondu qu'à peu d'attentes ou à aucune selon l'indicateur de revenu du ménage des familles, en 2017

Domaines de développement	Sous-domaines	Revenu bas (faible revenu)	Revenu moyen-faible	Revenu moyen-élevé / élevé
Santé physique et bien-être	Préparation physique	6,9 % a	2,2 % a	0,8 % a
	Autonomie fonctionnelle	16,8 % a, b	13,2 % a	12,0 % b
	Motricité globale et motricité fine	12,4 % a	7,9 % a	5,5 % a
Compétences sociales	Habiletés sociales globales	12,4 % a	7,6 % a	5,0 % a
	Sens des responsabilités et respect	9,0 % a	5,5 % a	4,1 % a
	Habitudes de travail	10,9 % a	7,2 % a	4,7 % a
	Fait preuve de curiosité	5,9 % a	3,7 % a	1,9 % a
Maturité affective	Comportement prosocial et sens d'entraide	46,4 % a	41,1 % a	37,4 % a
	Manifestation de crainte et d'anxiété	3,7 % a, b	2,6 % a	2,3 % b
	Comportement agressif	11,5 % a, b	9,2 % a	7,8 % b
	Hyperactivité et inattention	20,7 % a	16,0 % a	13,8 % a
Développement cognitif et langagier	Littératie de base	17,2 % a	10,2 % a	6,4 % a
	Intérêt pour la littératie, la numératie et la mémorisation	25,6 % a	17,1 % a	12,6 % a
	Aptitudes avancées en littératie	34,4 % a	24,2 % a	17,7 % a
	Concepts de base en numératie	23,5 % a	13,8 % a	7,6 % a
Habiletés de communication et connaissances générales	Habiletés de communication et connaissances générales	24,0 % a	14,3 % a	8,0 % a

* a,b,c,d: Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05 pour l'indicateur de revenu du ménage.

Source : Ses données proviennent de l'Institut de la statistique du Québec, EQDEM, 2017; Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle, 2017; Lavoie, 2020.

On remarque que la proportion d'enfants qui ne répondent qu'à peu d'attentes ou à aucune attente dans le sous-domaine « comportement prosocial et sens de l'entraide » est de 40,6 %⁴ pour l'ensemble des enfants au Québec et de 46,4 % pour les enfants de famille à faible revenu (Lavoie, 2020). Les enfants de maternelle provenant de milieux défavorisés commencent donc leur parcours scolaire avec des lacunes plus importantes sur le plan des comportements prosociaux. Cette situation est particulièrement inquiétante considérant l'importance des comportements prosociaux pour leur intégration et adaptation au système préscolaire ainsi que pour leur réussite ultérieure (Eisenberg et al., 2013; Ladd et al., 2006).

1.2 L'acquisition des compétences sociocomportementales au préscolaire

Après son milieu familial, le préscolaire constitue un milieu où l'enfant apprend les règles du vivre ensemble. Certaines compétences de base sont généralement acquises ou en émergence chez l'enfant d'âge préscolaire. À la maternelle, l'enfant doit être en mesure d'adopter un répertoire d'habiletés sociales pour être compétent socialement et les manifester de manière appropriée selon le contexte (Capuano, 2014). Certains auteurs utilisent le terme *habiletés sociales* pour désigner des comportements associés à des réactions sociales positives comme un jugement positif des actions de l'autre et l'acceptation par les pairs (Capuano, 2014). Tandis que d'autres utilisent de manière indifférenciée les termes *compétence sociale* et *habiletés sociales*. Les salutations à l'arrivée et au départ, dire son nom lorsque demandé, les mots de politesse comme « s'il-vous-plaît » et « merci », le tour de parole, l'écoute, se présenter, l'amorce et le maintien d'une conversation, sont des exemples d'habiletés sociales que les enfants sont progressivement invités à utiliser au quotidien (Denham et Brown, 2010).

Certaines habiletés sociales permettent à l'enfant d'établir et de maintenir des interactions positives avec son entourage (Bouchard et Fréchette, 2008; Capuano, 2014). À travers celles-ci, on retrouve les habiletés prosociales (Capuano, 2014). Autour de l'âge de 4 ans, l'enfant

⁴ Description détaillée des domaines et sous-domaines de développement mesurés par l'IMDPE et la proportion d'enfants de maternelle n'ayant répondu qu'à peu d'attentes ou à aucune pour l'ensemble du Québec, 2017, Annexe B.

développe la capacité de trouver des solutions lors de conflits en tenant compte du point de vue de l'autre, ce qui ouvre la voie à la collaboration et à l'empathie (Bouchard et Fréchette, 2008; Moore, 2010). Les habiletés prosociales peuvent être observées lorsqu'ils partagent, offrent leur aide ou consolent leurs pairs.

Le comportement prosocial⁵ est défini comme un comportement volontaire qui se veut bénéfique pour autrui (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Capuano, 2014; Eisenberg, 2006; Gross, 2017; Lombardi et al., 2015; VandenBos, 2007). Les comportements prosociaux sont généralement associés à l'altruisme (Bouchard, Cloutier, et al., 2006; Bowen, 1990; Eisenberg et al., 2006; Eisenberg et al., 2013), soit un comportement motivé par une souci interne pour l'autre (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg et al., 2013). En effet, une panoplie de motivations peut être à la source de l'adoption d'un comportement prosocial. Par exemple, un désir d'aider autrui, la recherche de récompense, la peur d'être réprimandé ou même, le désir d'imiter des comportements parentaux (Bowen, 1990). À notre avis, cette définition demeure toutefois incomplète, en raison de son caractère unidirectionnel. Un seul type de comportements prosociaux est ici considéré, soit les comportements asymétriques qui bénéficient uniquement à la personne vers qui est dirigé le geste (Bouchard, Cloutier, et al., 2006; Bouchard, Coutu, et al., 2012; Bowen, 1990).

Les comportements prosociaux sont définis par de nombreux auteurs, c'est toutefois la définition de Roche-Olivar (1995) qui nous semble la plus complète. Celui-ci définit les comportements prosociaux ainsi :

« Comportements qui, sans la recherche de récompenses extérieures ou matérielles, favorisent d'autres personnes, d'autres groupes selon le critère de ceux-ci, ou encore des buts sociaux objectivement positifs en argumentant la probabilité d'engendrer une réciprocité positive solidaire et de qualité dans les relations interpersonnelles ou sociales qui s'ensuivent, sauvegardant ainsi l'identité, la créativité et l'initiative des individus ou des groupes impliqués ». (Roche-Olivar, 1995, p.16 cité dans Lombardi et al., 2015, p. 225).

⁵ Notons que pour les fins de cette étude, les termes *prosocialité* et *comportement prosocial* sont considérés comme des synonyme.

Cette définition complète la plupart des définitions mentionnées précédemment sur le comportement prosocial. Cette définition, en accord avec la taxonomie de Bowen (1990), prend en considération la volonté d'adopter un comportement positif pour autrui sans motivation extrinsèque, selon les critères propres à l'autre, dans l'objectif d'aider un individu ou un groupe tout en augmentant la probabilité de réciprocité.

1.3 L'entrée au préscolaire : la maternelle 4 ans

De nombreuses recherches soulignent l'importance de préparer les enfants à leur entrée scolaire par l'intermédiaire de programmes éducatifs de qualité (Guay et al., 2015; Reynolds, 2000; Reynolds et al., 2001). Prenant appui sur les travaux de recherche en éducation, plusieurs réformes majeures ont été entreprises au cours des dernières décennies au Québec, dont celui de revoir le cycle préscolaire (4 et 5 ans). En 2013, la maternelle 4 ans temps plein en milieux défavorisés (TPMD) a été mise sur pied dans le but d'offrir des chances égales à tous les élèves en offrant la possibilité à ceux des milieux défavorisés d'intégrer le système scolaire une année plus tôt que les autres enfants (Labbé, 2019). En 2019, le programme a été élargi à d'autres milieux⁶ bien qu'actuellement le déploiement reste majoritairement au sein des territoires scolaires défavorisés. Le programme préscolaire 4 ans comprend deux volets, un volet éducatif auprès de l'enfant et un volet parent.

1.3.1 Le volet éducatif envers l'enfant

Les comportements prosociaux occupent une place importante dans le *Programme de formation de l'école québécoise-Éducation préscolaire* (MÉES, 2020; MEQ, 2021; 2023). Le programme s'étale sur cinq domaines de développement et à chaque domaine correspond une compétence ainsi que deux axes de développement. Les comportements prosociaux se

⁶ Il importe de souligner que depuis, le 14 février 2019, le gouvernement de la Coalition Avenir Québec (CAQ) a déposé le Projet de loi n°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 » dont l'objectif est de fournir des services éducatifs dans le système préscolaire aux enfants ayant atteint l'âge de 4 ans, et ce sans considérer leur milieu socioéconomique.

retrouvent dans le domaine « Compétences sociales » ayant pour compétence « Vivre des relations harmonieuses avec les autres ». Ces deux axes de développement sont : 1) l'appartenance au groupe et 2) les habiletés sociales (MÉES, 2017; 2020). Dans l'axe de développement « *Appartenance au groupe* », plusieurs comportements prosociaux sont travaillés dans la composante « *Collaborer avec les autres* », dont : partager, aider, encourager, coopérer, échanger, etc. (MÉES, 2020, p.27). En ce qui concerne le deuxième axe de développement « *Habiletés sociales* », les comportements prosociaux travaillés sont : inviter un ami à jouer, réconforter, aider et féliciter un pair, s'excuser, etc. (MÉES, 2020, p.28).

Selon ce programme, les enfants de 4 ans « commencent à tenir compte de la présence de l'autre en privilégiant des comportements socialement acceptables tels que prêter, emprunter, donner, aider, accepter, échanger, partager ou attendre » et « essaient de collaborer et de coopérer avec l'autre pour atteindre leurs buts » (MÉES, 2017, p.24).

Il est reconnu que les comportements prosociaux de l'enfant se développent graduellement à travers les interactions sociales qu'il vit avec son entourage (Bouchard, Coutu et al., 2012). Les comportements prosociaux de l'enfant sont principalement travaillés à travers le jeu et les interventions spécifiques de nature préventive. Le jeu est reconnu comme un contexte naturel et signifiant qui favorise le recours à de comportements prosociaux (Gross, 2006). Par exemple : les enfants doivent partager le matériel de cuisine pour confectionner un repas.

Outre le jeu, certains programmes d'entraînement aux habiletés sociales peuvent également compléter le programme de maternelle 4 ans. En effet, plusieurs programmes d'entraînement aux habiletés sociales dans les écoles québécoises sont présents (Besnard et al., 2013). Par exemple, les programmes *Brindami* et *La Ribambelle* sont axés sur l'acquisition d'habiletés sociales, prosociales et d'autocontrôle et sont destinés aux enfants d'âge préscolaire et à leur famille.

Le programme *Brindami*, développé au Québec en 1997 et implanté initialement dans certains milieux de garde éducatifs comme les CPE vise la promotion de la prosocialité pour les enfants de moins de cinq ans (Centre de psychoéducation du Québec, 2011). Dans ce programme, l'adulte responsable de l'animation manipule une marionnette appelée *Brindami* pour modéliser les apprentissages et permettre le transfert des connaissances aux enfants. Généralement fait sur une base hebdomadaire, les activités prévues sont adaptées au niveau de développement des enfants. Ceux-ci apprennent, à travers des chansons et des jeux éducatifs, de nouvelles habiletés sociales et prosociales. Les activités sont regroupées en quatre thèmes distincts, soit les habiletés sociales de base, les habiletés de communication, les habiletés d'autocontrôle et les habiletés de résolution de conflit. Afin de réinvestir les apprentissages réalisés à l'école, des fiches de communication sont également envoyées de manière régulière aux parents (Caporicci, 2016; Centre de psychoéducation du Québec, 2011; Richard, 2016).

La Ribambelle, est un programme de dépistage et d'intervention précoce de la gestion de l'anxiété et de comportements perturbateurs auprès des enfants d'âge préscolaire qui a été conçu par la Commission scolaire des Patriotes (CSP, 2012). Ce programme propose une structure d'intervention préventive qui prend en considération les besoins des tout-petits tout en favorisant leur adaptation à l'école. Créé autour d'une quarantaine d'albums jeunesse, *La Ribambelle* vise le développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle (Boisvert, 2018; Guérin, 2015).

1.3.2 Le volet parent

Le volet parent de la maternelle 4 ans a pour but de soutenir les parents dans leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant. L'un des objectifs est de favoriser la collaboration avec les parents et de les soutenir par rapport au développement de leur enfant. Les intervenant.es et les enseignant.es doivent veiller à ce que les familles bénéficient d'un soutien individualisé et s'assurer d'un premier contact positif avec le système scolaire québécois. L'école a donc la responsabilité de mettre en place des pratiques collaboratives avec les familles, de planifier et d'organiser des activités afin de soutenir la collaboration école-famille (MÉES, 2018).

Le volet parent repose sur trois grands principes : 1) la reconnaissance du fait que toutes les familles ont à cœur le bien-être et la réussite de leur enfant et qu'elles font de leur mieux pour le soutenir dans son développement, 2) la mise en place de pratiques collaboratives avec les familles et l'ensemble des acteurs qui se soucient du développement de l'enfant et 3) la planification, l'organisation et l'animation de rencontres stimulantes, significatives et participatives pour soutenir l'accompagnement des familles (MÉES, 2018). Ce dernier principe s'opérationnalise par l'organisation de dix rencontres parents-enseignant.es. Réparties entre septembre et juin, les rencontres sont organisées selon le besoin des familles desservies. Selon les règles budgétaires de fonctionnement, les écoles bénéficient d'environ 170 \$ par élève pour l'organisation de ces rencontres (MÉES, 2019). Le volet parent repose sur l'importance de la collaboration école-famille.

1.4 La collaboration école-famille et la communication parents-enseignant.e

La collaboration école-famille fait référence à des processus dynamiques d'interactions stables entre les acteurs du milieu scolaire (enseignant.e.s, direction et autres) et du milieu familial qui résultent d'un consensus entre ceux-ci (Boulanger et al., 2011). Ces processus sont considérés « collaboratifs » si l'interaction s'exerce sur une base réciproque, suscitent l'engagement des différents acteurs et que ceux-ci sont pris en considération dans le processus décisionnel de l'école (Boulanger et al., 2011; Meirieu, 2001).

Plusieurs modèles de collaboration école-famille existent. La typologie d'Epstein est probablement l'une des plus connues. Cette typologie repose sur six types de collaboration : la fonction parentale, la communication école-famille, le bénévolat, l'apprentissage à domicile, la collaboration école-famille-communauté et la participation des parents aux décisions de l'école (Charette, 2016; Epstein, 2001).

De manière plus actuelle, Larrivée (2010) a élaboré une typologie conçue autour de la collaboration école-famille au préscolaire. Cette typologie aborde différents types de collaboration qui peuvent s'articuler de manière différente selon les objectifs visés et les activités

proposées. Selon cet auteur, les formes de collaboration représentent un processus relationnel qui s'établit selon le niveau d'engagement, de relation et de consensus entre les acteurs. Cette typologie comporte quatre niveaux : la consultation où les parents et l'école s'informent mutuellement de manière ponctuelle; la coordination ou concertation où les parents et l'école échangent (communication bidirectionnelle) sur les objectifs et les moyens pour y parvenir; la coopération ou partenariat où les deux parties reconnaissent l'expertise de chacun et font preuve d'une confiance mutuelle dans le partage des tâches et des responsabilités qui sont liés à l'atteinte des objectifs; la cogestion ou fusion où l'école et les parents sont considérés comme des partenaires égaux dans les processus décisionnels. Selon cet auteur, la reconnaissance mutuelle de l'expertise de chacun, la réciprocité, le partage des responsabilités ainsi que la communication bidirectionnelle sont jugés vitaux à l'établissement de la collaboration école-famille (Larrivée, 2010).

Vatz Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit et Duchesne (2005) relèvent l'importance de faire circuler l'information entre les parents, la communauté et les acteurs scolaires pour répondre aux enjeux de la diversification des profils de familles dans le réseau scolaire. Ces auteurs ont élaboré une typologie, basée sur les résultats de recherches réalisées à Montréal et à Sherbrooke entre 2003 et 2005, dévoilant six modèles de collaboration qui octroient, de diverses manières, aux familles et à l'école les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction : l'implication assignée, la collaboration partenariale, la collaboration avec un espace de médiation, la collaboration à distance assumée, la collaboration fusionnelle et la collaboration en quête de visibilité (Vatz Laaroussi et al., 2005; Vatz Laaroussi et al., 2008; Charrette, 2016).

Dans ces différentes typologies, la communication parents-enseignant.e occupe une grande place. Elle est d'ailleurs reconnue comme un élément clé de la collaboration (Arapí et al., 2018; Boulanger et al., 2011; Boulanger et al., 2014; Deslandes, 2006; Letarte et al., 2011).

En effet, la communication parents-enseignant.e permet de créer un partenariat égalitaire entre les deux milieux (Dumoulin et al., 2013), d'ajuster l'enseignement en fonction du vécu du jeune ainsi que de favoriser le développement de nouveaux référents nécessaires à l'intégration et à l'adaptation de celui-ci dans son milieu (Benoit et al., 2008). De plus, lorsque la communication est de nature bidirectionnelle, elle permet aux acteurs de bénéficier des expertises de l'autre (Coelho et al., 2019; Dumoulin et al., 2013; Graham-Clay, 2005; Leenders et al., 2019; Liboy, 2014; Sheridan et al., 2019). Elle devient un moyen d'échanger et de partager l'expérience mutuelle vécue avec l'enfant (Liboy, 2014). La communication bidirectionnelle permet aussi de sécuriser les parents et d'assurer un service de qualité qui répond aux besoins des membres de la famille (Coelho et al., 2019). Ce type de communication permet de mieux comprendre les rôles et les tâches de chacun, ce qui suscite la confiance et le respect (Dumoulin et al., 2013; Garrett, 2019). Les parents ont ainsi l'impression d'avoir un pouvoir d'influence sur les décisions de l'école à l'égard du cheminement scolaire de leur enfant (Epstein et Sanders, 2012). Pour ce faire, la communication doit aussi tenir compte du contexte de vie des familles. En effet, comme la population des élèves devient de plus en plus diversifiée (Deslandes et Bertrand 2001a; Laroche-Audet et al., 2013; Mc Andrew et Audet, 2021; Vatz-Laaroussi, 2012), le personnel enseignant est amené à communiquer avec des parents d'élèves ayant des profils très variés en raison de la diversité ethnoculturelle. En 2020, la proportion d'élèves allophones, dont la langue maternelle est une autre langue que les deux langues officielles canadiennes, est de 43,1 % dans les cinq centres de services scolaires (CSS) de l'île de Montréal en comparaison à 37,6 % pour les élèves francophones (Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2020). La diversité linguistique fait ainsi partie de l'une des caractéristiques des écoles montréalaises (Gosselin-Lavoie, 2022).

La difficulté à communiquer dans la langue utilisée par le milieu scolaire et l'absence d'interprètes peuvent ainsi être à l'origine de tensions entre le milieu familial et le milieu scolaire (Benoit et al., 2008; Deslandes, 2006; Liboy, 2014; Tétreault et al., 2014). En effet, certaines familles ont de la difficulté à comprendre le contenu du message et les consignes des

enseignant.es, car le langage utilisé ne leur est pas familier, ce qui constitue un obstacle à la communication parents-enseignant.e (Feyfant, 2015).

De plus, dans certains cas, les enseignant.e.s peuvent avoir également des attentes de type instrumental (Larose et al., 2004), c'est-à-dire qu'ils veulent obtenir une aide du parent qui est directement centrée sur la difficulté observée chez l'enfant. Les communications faisant état des difficultés de l'enfant peuvent néanmoins provoquer des tensions avec les parents (Paquin et Drolet, 2005). Les conflits d'attitudes, d'attentes et de perceptions à l'égard de l'éducation, qui sont le résultat d'un manque de compréhension mutuelle entre les acteurs, peuvent donc entraver la communication parents-enseignant.e (Fan et al., 2018). Par exemple, Charette (2016) a documenté certaines dissimilitudes de représentations entre le milieu scolaire et les familles immigrantes, et ce, notamment sur le plan des rôles et responsabilités de chacun des acteurs en ce qui concerne les trois fonctions de l'école soit éduquer, instruire et socialiser. En effet, certaines études suggèrent l'existence de différences au niveau des attitudes et d'attentes entre les parents et les enseignant.e.s au regard du rôle qu'ils doivent jouer dans l'éducation (Boulanger et al., 2011; Larivée & Ouédraogo, 2017; Larose et al., 2004; Renaud & Mannoni, 1997).

Les dissimilitudes et les représentations divergentes peuvent aussi concernées la socialisation. En effet, selon Hoht, il y a parfois d'un côté la contribution attendue du parent sur le soutien à la socialisation et de l'autre, le processus de socialisation prôné par l'école qui est souvent présenté comme étant universel (Hoht, 1996). Cette non-dissociation entre ces deux mandats peut potentiellement être une source de malentendus importants car les comportements prosociaux de l'enfant sont indubitablement situés dans un cadre culturel (Baudrit, 2011). Par exemple, des parents haïtiens considèrent que l'école québécoise est trop souple et laxiste alors que pour ces derniers, l'obéissance est considérée comme une condition essentielle à la réussite de l'enfant (Hohl, 1999). Notons toutefois que les parents et les enseignant.e.s n'ont pas nécessairement besoin d'avoir les mêmes exigences comportementales, mais le cadre de chaque milieu doit être explicite et constant afin de fournir à l'enfant un environnement prévisible et favoriser la collaboration des familles dans ce cadre imposé (Savage, 2007).

Au Québec, Hohl (1996) s'est intéressée aux rapports entre les enseignant.e.s et les parents d'élèves immigrants. Cette auteure souligne que l'enseignant.e confronté.e à des valeurs différentes des siennes et un autre univers culturel, peut parfois se sentir désarçonné.e. En effet, même si les orientations des programmes scolaires québécois vont dorénavant dans le sens d'une éducation à la citoyenneté, le statut accordé à la diversité culturelle dans le cadre pédagogique peut demeurer ambigu pour certains enseignant.e.s, et ce, surtout lorsqu'ils doivent intervenir auprès d'enfants « d'une autre culture » (Audet, 2011).

Considérant aussi que certains enseignant.e.s peuvent avoir des perceptions erronées sur les familles issus de l'immigration ou de milieux défavorisés, ce qui peut affecter les attentes de l'enseignant.e envers ces élèves et peut-être léser la relation qu'ils développent avec eux, les efforts pour établir une communication parents-enseignant.e.s de qualité semblent encore plus essentiels (Brault, Janosz et Archambault, 2014).

1.5 L'apport de la communication parent-enseignant.e pour le développement des comportements prosociaux de l'élève

Selon Sheridan et ses collaborateurs (2019), la communication parents-enseignant.e est la variable la plus importante pour soutenir le développement des comportements prosociaux chez l'enfant à la fois par le milieu scolaire et le milieu familial. Ces auteurs exposent dans une méta-analyse l'importance des facteurs relationnels et interpersonnels comme la communication bidirectionnelle entre les parents et l'enseignant.e. Selon d'autres auteurs, une communication parents-enseignant.e de qualité a le pouvoir d'accroître les comportements sociaux positifs et de diminuer les comportements problématiques chez l'enfant (Puccioni et al., 2020; Savard, 2016).

Bien que certains auteurs soulèvent l'importance de la communication parents-enseignant.e pour le développement des comportements prosociaux de l'enfant, peu d'appuis scientifiques soulèvent l'importance de la communication parents-enseignant.e pour le développement des comportements prosociaux, d'où la pertinence de cette étude.

1.6 La pertinence scientifique et sociale

La manifestation de comportements prosociaux chez les enfants influence leur réussite éducative et leur développement global (Eisenberg et al., 2013), d'où l'importance de les développer de manière collaborative dans les différents milieux de vie de l'enfant, et ce, dès le préscolaire. En effet, plusieurs décennies de recherche laissent croire que les enfants réussissent à obtenir de meilleurs résultats scolaires et à développer leurs compétences prosociales lorsqu'ils profitent du soutien de leur famille et de leur école (Sheridan et al., 2019). Une bonne communication parents-enseignant.e pourrait favoriser le soutien des habiletés sociales chez les enfants du préscolaire (Mandez, 2010). Soulignons également que les connaissances issues de cette recherche pourraient soutenir le personnel scolaire dans le déploiement du volet parent de la maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé.

Sur le plan scientifique, la qualité de la communication parent-enseignant.e au préscolaire a été très peu documentée (Coelho et al. (2019). Considérant que l'un des constats faits régulièrement par le milieu scolaire repose sur la difficulté à communiquer avec les parents provenant des milieux plus défavorisés (Dumoulin et al., 2013), s'intéresser aux dimensions d'une communication parents-enseignant.e de qualité serait donc profitable, surtout dans le contexte actuel québécois où la maternelle 4 ans est en déploiement. Les notions issues de cette recherche pourraient ainsi permettre de soutenir le personnel scolaire dans le déploiement du volet parent de la maternelle 4 ans à temps plein.

À ce titre, un certain nombre d'enseignant.e.s déplorent leur manque de connaissances pour collaborer et communiquer avec les parents (Pelletier, 2022). Mieux comprendre les caractéristiques d'une communication de qualité pourrait éventuellement permettre d'améliorer la formation continue des personnes enseignantes.

1.7 La question de recherche

À la lumière de ces connaissances, on peut se demander quels sont les liens entre la communication parents-enseignant.e et les comportements prosociaux dans les classes des élèves de maternelle 4 ans en milieu défavorisé ?

2 LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente deux concepts sur lesquels s'appuie notre projet : les différentes dimensions d'une communication parents-enseignant.e de qualité ainsi que les comportements prosociaux de l'enfant.

2.1 Les dimensions de la qualité de la communication

Tout d'abord, de par leur complémentarité, deux auteurs ont été sélectionnés pour aborder les dimensions de la qualité de la communication parents-enseignant.e, soit Graham-Clay (2005) et Cantin (2008).

Graham-Clay (2005) a été l'un des premiers à décrire les dimensions d'une communication entre les enseignant.e.s et les parents. Pour lui, la communication de qualité doit être : 1) diversifiée, 2) fréquente, 3) bidirectionnelle, 4) positive, 5) utiliser un vocabulaire approprié et familier sans jargon et 6) prendre en considération les caractéristiques des familles. Cantin (2008), pour sa part, considère qu'une communication de qualité est centrée sur l'ouverture à l'autre, la reconnaissance de la valeur de l'autre et le respect d'autrui. Plusieurs travaux d'autres chercheurs permettent d'étoffer ces différentes dimensions de la communication.

Pour une communication de qualité, les enseignant.e.s devraient diversifier leurs moyens de communiquer avec les familles (agenda, appels téléphoniques, plateformes virtuelles, courriels, etc.) (Dumoulin et al., 2013). En plus de la diversité, la fréquence de la communication surtout en début du parcours scolaire, détient le potentiel de favoriser une relation positive entre les acteurs (Layous et al., 2017), d'avoir un impact positif sur le comportement de l'enfant et par la même occasion, de diminuer les comportements agressifs (Bérubé et al., 2007).

En plus de ces dimensions, plusieurs études récentes soulignent l'importance de la bidirectionnalité de la communication (Coelho et al., 2019; Dumoulin et al., 2013; Leenders et al., 2019). La bidirectionnalité est « le résultat d'échanges constants entre l'enseignant.e et le

parent» (Dumoulin et al., 2013, p.4). Elle repose sur une possibilité de discuter des enjeux liés à l'éducation de l'enfant, de trouver des solutions aux problèmes et suscite une ouverture à la discussion lors de la résolution de conflits (Dumoulin et al., 2013). Les parents ont ainsi l'impression d'avoir un pouvoir d'influence sur les décisions de l'école à l'égard du cheminement scolaire de leur enfant (Epstein & Sanders, 2012). Pour Coelho et ses collaborateurs (2019), la communication parents-enseignant.e devrait aussi conserver une touche d'humanité en étant empathique, respectueuse et ouverte. Pour ce faire, l'enseignant.e devrait utiliser des techniques comme poser des questions ouvertes, le reflet, la reformulation et l'utilisation d'un ton de voix non menaçant (Garrett, 2019). Les communications écrites doivent aussi être simples, claires, précises, éviter certaines formulations trop complexes et éliminer toutes informations jugées non pertinentes (Dumoulin et al., 2013).

Une communication qui prend en considération les caractéristiques des familles est essentielle à la gestion des tensions, des insatisfactions et des attentes des différents acteurs (Benoit et al., 2008). Elle permet au personnel enseignant de mieux comprendre la spécificité des familles, de s'ouvrir à la diversité dans son ensemble et de travailler dans l'intérêt de l'enfant (Liboy, 2014). La diversité des familles, la diversité ethnoculturelle et la diversité sociale des milieux doivent non seulement être reconnues, mais doivent aussi être valorisées (Cantin, 2008; Keyser, 2006). À cet égard, l'importance d'une relation égalitaire entre le parent et l'enseignant.e est mise de l'avant par les travaux de Cantin (2008). Selon lui, il y a cinq postulats à une approche égalitaire : (a) reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre; (b) favoriser une communication bidirectionnelle; (c) partager le pouvoir et les prises de décision; (d) reconnaître et respecter la diversité; et (e) créer des réseaux naturels de soutien. Le principe de reconnaître et de respecter les compétences du parent et du professionnel vient du nombre important d'informations détenues par le parent sur l'enfant : son histoire personnelle, sa personnalité, ses habitudes, ses goûts, etc. L'objectif de cette approche est d'établir une collaboration entre les parents et les professionnels en reconnaissant et en utilisant leurs compétences mutuelles afin de mieux répondre aux divers besoins des enfants (Cantin, 2008). Le principe de partager le pouvoir et les décisions entre le milieu familial et le milieu éducatif permet

le développement de l'enfant, mais aussi des compétences parentales. Le parent apprend ainsi à développer et à utiliser ses aptitudes, ses connaissances et ses compétences, à prendre des décisions et à faire des choix pour le bien-être de son enfant (Cantin, 2008; Dunst, Trivette et Hamby, 2007; Keyser, 2006). Le personnel doit aussi recourir intentionnellement à diverses stratégies qui permettent aux parents de tisser des liens entre eux, de connaître et de recourir à des ressources externes et à faire partie de leur communauté. Le milieu éducatif valorise ainsi les réseaux naturels de soutien tout en diminuant progressivement l'isolement de certains parents (Cantin, 2008; Keyser, 2006).

En somme, les dimensions du modèle de Graham-Clay (2005) et ceux de Cantin (2008) et appuyées par d'autres auteurs forment un cadre en neuf dimensions permettant de qualifier la communication parents-enseignant.e. Le tableau 2.1 présente les neuf dimensions de la communication parents-enseignant.e qui vont guider notre collecte et l'analyse des données recueillies.

Tableau 2.1 Neuf dimensions de la communication parents-enseignant.e

Dimensions de la qualité de la communication parents-enseignant.es	Auteurs
Bidirectionnelle	(Graham-Clay, 2005; Cantin, 2008)
Diversifiée	(Graham-Clay, 2005)
Fréquente	(Graham-Clay, 2005)
Appropriée : vocabulaire familier sans jargon	(Graham-Clay, 2005)
Positive	(Graham-Clay, 2005)
Prendre en considération les caractéristiques des familles	(Graham-Clay, 2005; Cantin, 2008)
Reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre	(Cantin, 2008)
Permettre le partage du pouvoir et de la prise de décision	(Cantin, 2008)
Encourager la création de réseaux naturels de soutien	(Cantin, 2008)

2.2 Les comportements prosociaux en maternelle 4 ans

Rappelons que les comportements prosociaux sont les habiletés liées à un répertoire d'actions orientées vers le bénéfice d'autrui qui permettent à l'enfant d'entretenir des interactions positives avec son entourage favorisant ainsi sa coopération dans les situations

offertes en classe (Eisenberg et al., 2013). Être accepté par ses pairs à l'âge préscolaire est un enjeu important. De manière générale, un enfant sera en mesure de mieux s'adapter aux exigences de son milieu si celui-ci a des amis et qu'il entretient des relations positives avec ses pairs et son enseignant.e (Ladd et al., 2006).

La taxonomie de Bowen (1990), est particulièrement intéressante pour situer les comportements prosociaux, car elle inclut la diversité des comportements travaillés en maternelle 4 ans au Québec soient : aider, réconforter, encourager, donner, protéger, partager, coopérer, échanger et inviter un ami à jouer. Cet auteur divise ces neuf comportements en deux catégories distinctes, soit 1) asymétrique (comportement où seul l'individu vers qui est dirigée l'action est le bénéficiaire) ce qui inclut les comportements qui favorisent d'autres personnes et les relations de groupe et 2) symétrique c'est-à-dire des comportements où les avantages de l'action prosociale sont partagés avec une ou plusieurs personnes, dont des comportements qui favorisent la réciprocité et la qualité des relations.

Le tableau 2.2 présente une description détaillée des neuf comportements prosociaux de Bowen (1990) et comment ceux-ci pourraient être travaillés en maternelle 4 ans. Notons que les neuf comportements prosociaux de Bowen (1990) serviront de base pour l'analyse des données qualitatives recueillies lors des entretiens.

Tableau 2.2 Neuf comportements prosociaux de Bowen (1990) et les comportements du programme d'éducation de la maternelle 4 ans

Asymétrique	
Comportement où seul l'individu vers qui est dirigée l'action est le bénéficiaire	
Aider	Aider, c'est apporter son assistance ou du soutien à quelqu'un dans le but de faciliter une action, de lui être utile ou de joindre ses efforts aux seins dans une tâche donnée (Larousse, n.d.). En effet, aller vers l'autre d'une façon affective prédispose à un comportement prosocial (Bowen, 1990). <hr style="border: 0.5px solid black;"/> En maternelle 4 ans, ce comportement pourrait être examiné sous deux angles, tant au niveau verbal (fournir de l'information) que non verbal (aide matérielle ou soutien à la tâche) selon le contexte (jeux, activités, tâches, routines, etc.) et selon la demande des pairs (Eisenberg et al., 2014).
Réconforter	Réconforter réfère à l'action de donner ou redonner du courage, de l'espoir ou de la force morale à quelqu'un (Larousse, n.d.). Ce comportement vise à alléger la détresse d'autrui (Bowen, 1990).

	En maternelle 4 ans, ce comportement pourrait se traduire lorsqu'un enfant tente d'apaiser l'un de ses pairs sur le plan affectif lorsque celui-ci est triste ou anxieux (Dunfield et al., 2011). Le réconfort peut être verbal (mots doux), matériel (objet) ou physique (câlin) (Cigala, Mori & Fangareggi, 2015).
Asymétrique Comportement où seul l'individu vers qui est dirigée l'action est le bénéficiaire	
Encourager	Encourager signifie donner du courage à quelqu'un, le réconforter ou l'inciter à persévérer, à faire mieux, le stimuler (Larousse, n.d.). Comportement habituellement spontané qui vise à offrir à l'autre de l'aide sur le plan émotionnel (Bowen, 1990). En maternelle 4 ans, ce comportement pourrait être observé lorsqu'un enfant complimente (Fantuzzo et al., 1998) ou soutient verbalement ses pairs (Ladd & Profilet, 1996), applaudit ou réagit de manière positive face à l'action ou les propos d'une autre personne (Tremblay et al., 1992; Roberts & Strayer, 1996).
Donner	Donner consiste à céder en totalité un objet ou un ensemble d'objets que l'on détient ou que l'on utilise à une autre personne (Larousse, n.d.). En maternelle 4 ans, ce comportement pourrait être observé lorsqu'un enfant cède le matériel ou un jouet qu'il utilise à une autre enfant (Bouchard, Bouchard, et al., 2012).
Protéger	Protéger réfère à l'action de défendre quelqu'un contre un danger, un mal, un risque afin de préserver son intégrité (Larousse, n.d.). En maternelle 4 ans, ce comportement pourrait être observé lorsqu'un enfant demande à un autre enfant d'arrêter un conflit ou une querelle (Dubeau et al., 2013).
Symétriques Comportement où les avantages de l'action prosociale sont partagés avec une ou plusieurs personnes.	
Partager	Partager réfère à l'action de diviser une partie de ce que l'on détient pour le donner à quelqu'un d'autre (Larousse, n.d.). En maternelle 4 ans, ce comportement pourrait être traduit par la disposition de l'enfant à partager son matériel, les lieux et les espaces (MEQ, 2023).
Coopérer	Coopérer réfère à prendre part, contribuer ou participer à une action ou une tâche dans l'objectif d'atteindre un but commun (Larousse, n.d.). En maternelle 4 ans, les enfants utilisent différentes actions pour atteindre le même but comme : argumenter, discuter, questionner, écouter, observer, proposer et autres; afin de s'entendent ou de travailler conjointement sur une tâche, une activité ou un jeu (Rondeau, 2016).
Échanger	Échanger réfère à donner ou livrer quelque chose à quelqu'un dont on reçoit quelque chose en retour, à troquer des choses de valeur équivalente (Larousse, n.d.). En maternelle 4 ans, ce comportement pourrait être observé lorsqu'un enfant convient de donner son jouet en échange d'une autre.
Inviter à jouer	Inviter consiste à prier quelqu'un de venir ou de participer à une activité (Larousse, n.d.). En maternelle 4 ans, ce comportement est observé lorsqu'un enfant propose à un autre enfant de jouer avec lui ou de l'inclure dans son jeu (MEQ, 2023).

2.3 Les objectifs de recherche

À titre de rappel, la question de recherche est la suivante : quels sont les liens entre la communication parents-enseignant.e et les comportements prosociaux dans les classes des élèves de maternelle 4 ans en milieu défavorisé ?

Ainsi, à la lumière de la recension des écrits et du cadre conceptuel, ce projet poursuit trois objectifs :

- 1) Documenter le développement des comportements prosociaux chez les enfants durant l'année scolaire selon les perceptions des enseignant.e.s et des parents.
- 2) Analyser, selon les perceptions des enseignant.e.s et des parents, la qualité de la communication parents-enseignant.e.
- 3) Explorer les liens entre la qualité de la communication parents-enseignant.e et les comportements prosociaux des enfants durant l'année scolaire.

3 LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, la méthodologie utilisée pour cette recherche de type qualitative est formulée puis les caractéristiques sociodémographiques des participants sont présentées. Ensuite, la méthode retenue pour la collecte de donnée est abordée. Puis, la procédure d'analyse qualitative du contenu des entretiens est exposée. Les mesures mises en place pour assurer le respect des règles en matière éthique terminent cette section.

Cette étude s'inscrit dans un projet plus large sur l'implication des parents à la maternelle financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) et dirigée par ma directrice de mémoire, Julie Poissant. Cette étude vise à documenter différents aspects de la collaboration école-famille dont l'enfant fréquente la maternelle 4 ans TPMD et l'intégration scolaire de l'enfant. La présente maîtrise s'est penchée plus spécifiquement sur l'exploration d'une des dimensions de la collaboration, c'est-à-dire la communication enseignant-parent et les comportements prosociaux des enfants lors de l'intégration à l'école. Des entretiens avec des parents et des enseignant.e.s réalisés dans le projet principal ont permis d'approfondir ces thématiques.

3.1 Le type de recherche

Braun et Clarke (2013) conçoivent la méthodologie qualitative comme une démarche qui utilise les mots comme des données collectées et analysées de différentes façons. Notons que le terme « recherche qualitative » fait référence à des techniques (collecte et analyse des données) et à un cadre pour conduire une recherche. Le cadre d'une recherche qualitative fait référence aux croyances, aux hypothèses ou suppositions, aux valeurs et aux pratiques qui œuvrent au sein de la communauté de chercheurs. Riche et holistique, cette méthodologie se concentre sur l'expérience vécue par les participants dans leur contexte. La valeur d'une recherche qualitative repose essentiellement sur la capacité du chercheur à donner un sens aux propos des personnes sollicitées (Savoie-Zacj, 2000).

L'analyse qualitative est enracinée dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive (Paillé & Mucchielli, 2021). Compréhensive, car elle permet de comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié à l'expérience de l'autre et au chercheur. Le paradigme compréhensif implique une ontologie relativiste où les réalités sont multiples et dépendent de la façon dont nous la percevons (Braun & Clarke, 2013). Ainsi, l'analyse des données a pour objectif la compréhension et l'interprétation des expériences et des pratiques plutôt que la mesure de variables notamment utilisée dans la recherche empirique ou quantitative (Paillé & Mucchielli, 2021). Cette recherche repose également sur une posture épistémologique de type constructiviste, dont l'objectif est de comprendre les règles de construction sociale présentes dans les cadres sociaux, moraux, culturels, langagiers, politiques et idéologiques (Braun & Clarke, 2013; Martineau, 2005). Cette posture remet en question le concept d'une « vérité » qui construit la connaissance, elle reconnaît plutôt qu'il est possible d'arriver à une « vérité » contextualisée où notre conception des choses est le produit de la manière dont nous les comprenons (Braun & Clarke, 2013).

L'un des outils privilégiés de la méthodologie qualitative est l'entretien semi-dirigé qui vise à amasser des données en questionnant les participants à l'aide d'un protocole d'entretien composé d'une liste de questions ouvertes. Cet outil met en évidence les raisonnements, les points de vue, les pratiques et les représentations des participants et de décrire les pratiques sociales (Blanchet et Gotman, 2007). L'utilisation de cette méthode dans le contexte de la recherche en éducation est justifiée lorsque l'objectif est d'identifier les croyances, les attitudes, les expériences, les points de vue et les perceptions des participants. Notre recherche porte sur les points de vue des principaux acteurs de la communication parents-enseignant.e, leurs perceptions et leurs expériences subjectives (Braun & Clarke, 2013), d'où notre choix pour ce type de méthode.

3.2 Les participant.e.s

Entre septembre et octobre 2021, des enseignant.e.s et des parents ont été sollicités pour participer à ce projet de maîtrise grâce à une modalité d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné. Les méthodes d'échantillonnage non probabilistes englobent plusieurs techniques qui dressent la représentativité d'un échantillon (Ajar, Dassa & Gougeon, 1983; Braun & Clarke, 2013; Tracy 2019). Elles sont basées sur le jugement du chercheur en lien avec certaines caractéristiques du phénomène qu'il veut étudier (Tracy, 2019). Un tel choix se traduit par l'application de certaines règles de sélection des participants, dans le cas de ce projet, la diversité des contextes des familles. La sélection des classes fut déterminée en prenant soin de solliciter les classes où les parents présentaient le plus de diversité dans leur contexte de vie. Ces données étaient issues des questionnaires utilisés dans le projet financé. Une fois la sélection effectuée, un courriel fut envoyé à cinq enseignantes. Elles ont toutes accepté de prendre part au projet. Parmi les parents ayant accepté de participer au projet financé, ceux ayant des contextes de vie variés en raison du lieu de naissance des parents, du niveau socioéconomique, du statut familial ou de la langue parlée à la maison, ont été sollicités en priorité. Parmi les 17 parents sollicités, 13 ont accepté de prendre part à l'entretien. Un parent s'est désisté après avoir accepté. L'échantillon final compte donc 12 parents.

Le tableau 3.1 décrit de manière détaillée le profil des parents qui ont accepté de participer à notre étude.

Tableau 3.1 Profil des parents participants et de l'autre parent de l'enfant

Parents participants	Mère ou père	Type de famille	Seuil de revenu du foyer	Pays de naissance du participant	Pays de naissance de l'autre parent	Niveau d'étude du participant	Niveau d'étude de l'autre parent	Langues d'usage
P102	Mère	Séparé mère	Moyen	Canada	Canada	Pas de DES	Pas de DES	Français
P103	Mère	Intact	Moyen	Algérie	Algérie	Bacc.	Bacc.	Kabyle
P108	Mère	Décès père	Moyen	Québec	Québec	DES	Pas de DES	Français

Parents participants	Mère ou père	Type de famille	Seuil de revenu du foyer	Pays de naissance du participant	Pays de naissance de l'autre parent	Niveau d'étude du participant	Niveau d'étude de l'autre parent	Langues d'usage
P601	Mère	Intact	Élevé	République Dominicaine	République Dominicaine	Maitrise	Maitrise	Espagnol
P609	Mère	Intact	Faible	Afghanistan	Afghanistan	DEC	Pas de DES	Dari
P705	Mère	Séparé	Moyen	Québec	Québec	DEP	DEP	Français
P707	Mère	Décès père	Moyen	Québec	Barbade	DEP	Pas de DES	Anglais et français
P708	Père	Intact	Élevé	Vietnam	Iran	Doc	Doc	Anglais
P1103	Mère	Séparé	Moyen	Québec	Québec	DEC	DEP	Français
P1303	Mère	Séparé père	Moyen	Québec	Québec	Certificat	DEC	Français
P1308	Père	Intact	Élevé	Vietnam	Vietnam	DEC	Maitrise	Vietnamien et français
P1311	Mère	Séparé tous	Moyen	Canada	Canada	Certificat	Pas de DES	Français

Notons que les parents devaient indiquer le revenu de leur foyer selon les choix des tranches de dix mille dollars débutant de 19 000\$ à 140 000\$ et plus. Un ménage est considéré ayant un faible revenu si celui-ci est inférieur à 50 % du revenu ménager médian. En 2020, selon *l'Enquête canadienne sur le revenu* le revenu médian des particuliers était de 35 100\$ et du ménage de 59 808\$.⁷ Ainsi, pour un ménage à faible revenu, il s'agit de gagner moins que 29 904\$.

Ces données nous permettent de constater que 80% des parents participants sont des mères. À l'exception d'une famille, on remarque que la plupart des mères ont un niveau d'éducation aussi élevé sinon plus élevé que les pères. Cinq pères ne sont pas diplômés. On dénote également plusieurs types de familles passant de la famille nucléaire, aux familles séparées et reconstituées. Le seuil de revenu du foyer est principalement « moyen » et une seule famille est « faible », soit

⁷ Sources : *Enquête canadienne sur le revenu* (2012-2020), fichiers maîtres. Adapté par l'Institut de la statistique du Québec. Tableau 18-10-0005-01.

« sous le seuil de la pauvreté ». La moitié des familles participantes sont nées au Canada, tandis que l'autre moitié sont nés à l'extérieur du pays, dans des endroits divers. Finalement, six langues différentes sont répertoriées et le français fait partie des langues d'usage d'environ 65% des participants.

On constate que le profil des cinq enseignantes est identique selon les variables recueillies. Elles sont toutes québécoises, ont obtenu un baccalauréat en enseignement et leur langue d'usage est le français. Le tableau 3.2 décrit le profil des enseignantes participantes.

Tableau 3.2 Profil des enseignantes participantes

Enseignantes participantes	Genre	Pays de naissance	Niveau d'étude	Langue d'usage
E100	Femme	Canada	Baccalauréat	Français
E600	Femme	Canada	Baccalauréat	Français
E700	Femme	Canada	Baccalauréat	Français
E1100	Femme	Canada	Baccalauréat	Français
E1300	Femme	Canada	Baccalauréat	Français

3.3 Les instruments de mesure et procédure

L'ensemble de la collecte de données s'est effectué sur une période d'un mois débutant le 24 mai 2022 et se terminant le 21 juin 2022. Des questions spécifiques dans le but d'examiner les perceptions de la communication et les changements dans les comportements prosociaux des enfants de maternelle 4 ans ont été développées dans le but de cette étude.

3.3.1 L'entretien semi-dirigé

L'entretien individuel semi-dirigé de type narratif est le mode de collecte de donnée qui a été privilégié. Savoie-Zajc (2003) définit l'entretien semi-dirigé comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans une relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2003, p. 295). Il permet de susciter un échange ouvert qui fait émaner diverses facettes du problème étudié. Contrairement à l'entretien

libre, l'entretien semi-dirigé utilise une liste de questions ouvertes préconstruites centrées sur les thématiques prédéfinies du projet et sur la perception du participant, ce qui favorise une situation où les échanges ont de plus fortes probabilités d'être focalisés sur le sujet d'intérêt de la chercheuse. L'objectif est de saisir, dans leurs propres mots, l'étendue et la diversité des réponses des participants (Braun & Clarke, 2013). Lors des entretiens, des relances sont effectuées pour amener le participant à donner des exemples concrets, à l'encourager à expliciter davantage leurs propos et également pour augmenter les probabilités d'aborder les éléments centraux qui sont au cœur de ce projet d'étude. D'une durée d'environ 40 minutes pour les parents et d'environ 50 minutes pour les enseignantes, ces entretiens ont été effectués par vidéoconférence avec la plateforme Zoom. Les protocoles d'entretiens se retrouvent en annexe.

3.3.2 La procédure pour traiter les données

L'approche itérative phronétique a été choisie pour traiter les données amassées (Tracy, 2019).. Notre approche est phronétique, car elle commence par identifier des données qualitatives qui peuvent être collectées, classées, analysées et transmises. Itérative, car elle porte l'attention continue et intermittente à la théorie qui permet d'encadrer et de construire l'analyse émergente. Ainsi, l'approche itérative phronétique alterne entre l'examen des théories existantes (déductive) et les données qualitatives émergentes des données brutes (inductive) (Tracy, 2019). Ainsi, l'approche inductive obtient des informations directement des participants sans imposer de perspectives théoriques ou de catégories préalablement conçues (Hsieh & Shannon, 2005). L'avantage de cette approche est une plus grande ouverture de la chercheuse face au phénomène étudié. L'approche déductive, quant à elle, utilise une théorie ou des résultats de recherche pour guider son analyse et son codage initial. Son objectif est de valider ou de développer conceptuellement une théorie ou un cadre théorique. Notre approche alterne donc entre l'examen des données inductives émergentes des entrevues et les données déductives liées aux théories retenues dans le projet (Tracy, 2019). De nombreuses recherches en sciences sociales et en éducation font appel à une combinaison de raisonnement déductif et inductif (Tracy, 2019).

Afin de permettre l'analyse des entretiens, les propos ont été enregistrés, puis retranscrits (verbatim). L'utilisation du logiciel d'analyse qualitative de données NVivo, a permis un classement par des catégories, soit la phase de reconstitution (Braun & Clarke, 2013; Paillé & Mucchielli, 2011). La première catégorisation s'est appuyée sur les dimensions de la qualité de la communication et sur celles des comportements prosociaux. Le tableau 3.3 présente l'arbre conceptuel.

Tableau 3.3 Les dimensions de la communication parents-enseignant.e pour le soutien des comportements prosociaux des enfants de la maternelle 4 ans

1. Comportements prosociaux des enfants de maternelle 4 ans constatés durant l'année scolaire
Neuf comportements de Bowen (1990) : aider, consoler, encourager, donner, protéger, partager, échanger, coopérer, inviter un ami à jouer.
2. Dimension de la qualité de la communication parents-enseignant.ee
Neuf dimensions : bidirectionnelle, diversifiée, fréquente, appropriée, positive, prendre en considération les caractéristiques des familles, reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre, permettre le partage du pouvoir et de la prise de décision, encourage la création de réseaux naturels de soutien.

3.4 Les considérations éthiques

L'étude principale a reçu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) et le projet de maîtrise y a été inclus (Annexe E). L'équipe de recherche a pris toutes les mesures nécessaires pour préserver la confidentialité de toutes les informations confiées lors des entretiens. Une compensation fut remise à chaque participant afin de reconnaître leur investissement dans ce projet.

4 L'ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données et comporte trois sections. La première expose les perceptions des principaux acteurs sur les comportements prosociaux des enfants de maternelle 4 ans. Elle documente le point de vue des enseignantes et des parents concernant: 1) les comportements déjà acquis avant l'entrée à la maternelle 4 ans; 2) l'amélioration perçue des comportements prosociaux durant l'année scolaire; 3) les difficultés persistantes à la fin de l'année scolaire et 4) les comportements envers leurs pairs jugés inadéquats durant l'année scolaire. La deuxième section analyse la qualité de la communication parents-enseignant.e, selon la perception des différents acteurs, autour des comportements prosociaux. La troisième section présente les liens entre la qualité de la communication et les comportements prosociaux. La discussion des résultats sera intégrée à chacune des sections.

4.1 Les perceptions des acteurs sur les comportements prosociaux chez les enfants

Rappelons que le premier objectif du projet est de documenter le développement des comportements prosociaux chez les enfants durant l'année scolaire selon les perceptions des enseignantes et des parents. Pour analyser leurs perceptions, la taxonomie de Bowen (1990) sera utilisée. Rappelons que ce sont les mêmes comportements qui sont mis de l'avant par le programme préscolaire de maternelle 4 ans au Québec (MÉES, 2020). À cette taxonomie, s'ajoute le comportement de s'excuser, qui a émergé des entretiens. Deux des dix comportements prosociaux visés par cette étude, n'ont pas été mentionnés par les participants, soient : inviter un ami à jouer et protéger. Les résultats portent donc sur les perceptions des enseignantes et des parents de 8 comportements prosociaux.

4.1.1 Les comportements prosociaux déjà acquis avant la maternelle 4 ans

Les propos tenus par les enseignantes et les parents révèlent que de nombreux enfants arrivent à la maternelle 4 ans avec des acquis au niveau prosocial. En effet, tous les enfants participants ont commencé le préscolaire avec au moins un comportement prosocial acquis selon l'enseignante, le parent ou les deux. Les enseignantes ont observé deux à sept comportements

prosociaux pour 10 des 12 élèves participants, soit davantage que les parents qui rapportent d'un à quatre comportements prosociaux pour 9 des 12 enfants participants (voir le tableau 4.1). Cette enseignante résume ainsi le portrait de ces élèves en début d'année :

Au niveau social, c'est sûr qu'il y a toujours des élèves qui arrivent à la maternelle avec de bonnes habiletés sociales, puis y a des élèves qui arrivent où il y a plus de travail à faire (E100).

Cette enseignante (E700) décrit l'impact positif du comportement prosocial de son élève (e708), en début d'année scolaire, sur l'un de ses camarades de classe :

E700 : Au début de l'année, un petit, un petit chinois qui parle, qui parlait seulement mandarin, ni français ni anglais, pis e708 l'a pris sous son aile pis là maintenant, « L » y parle très bien français là, il est capable de faire des phrases et tout, mais tsé, e708 le prenait par la main et puis il l'amenait avec lui, pis je l'entendais dire : « je vais te montrer c'est quoi, puis viens on va aller jouer à telle chose ». Mais, tsé, jamais de façon déplacée où pour que ça dérange l'autre garçon.

Tableau 4.1 Comportements prosociaux déjà acquis avant la maternelle 4 ans selon les acteurs pour chacun des enfants

Classes	Enfants participants	Comportements déjà acquis Points de vue des enseignantes	Comportements déjà acquis Points de vue des parents
Classe 1 E100	e102	Coopérer, partager, échanger	Coopérer, donner
	e103	Aider, coopérer, partager, échanger, s'excuser	Échanger
	e108	Aider, coopérer, partager, échanger, réconforter, consoler, encourager	Aider, donner, réconforter, consoler
Classe 2 E600	e601	Coopérer, donner	Aider, coopérer, partager, échanger
	e609	-	Aider, donner, réconforter, consoler
Classe 3 E700	e705	-	Aider
	e707	Coopérer, réconforter, consoler	Partager, échanger
	e708	Aider, coopérer, réconforter, consoler	Coopérer, partager, échanger
Classe 4 E1100	e1103	Coopérer, partager, échanger	-
Classe 5 E1300	e1303	Aider, coopérer, encourager	Aider, partager, échanger
	e1308	Aider, coopérer	-
	e1311	Partager, échanger, réconforter, consoler	-

Les parents et les enseignantes ne perçoivent pas toujours les mêmes acquis ni le même nombre de gains. En effet, les enseignantes E600 et E700 disent n'avoir observé aucun acquis chez deux enfants (e609, e705), au contraire des parents qui rapportent au moins un

comportement prosocial. Les enseignantes E1100 et E1300 observent plusieurs comportements prosociaux chez trois enfants (e1103, e1308, e1311), à la différence des parents qui n’ont observé aucun acquis.

4.1.2 L’amélioration des comportements prosociaux constatée durant l’année scolaire

De manière générale, une amélioration sur le plan prosocial est rapportée pour la majorité des enfants lorsque l’on considère le point de vue du parent, de l’enseignante ou des deux (voir le tableau 4.2). Parmi ceux-ci, selon les enseignantes, 4 des 12 enfants ont amélioré un seul comportement, à la différence des autres enfants qui ont montré des gains pour deux à quatre comportements prosociaux. Quatre comportements sont souvent nommés par les enseignantes et les parents soient : coopérer, aider, partager et s’excuser. Selon une enseignante, ces notions de base ont été beaucoup travaillées en classe.

Puis, ce n’est pas toujours évident à 4 ans donc, ça aide aussi à développer les habiletés sociales. Euh, dans le fond, ce qui a été beaucoup à travailler, évidemment là au début de l’année, c’est la notion de partage, euh, évidemment la résolution de conflit a fallu beaucoup les accompagner pour apprendre à s’excuser, puis mêlé à ça, aussi la gestion des émotions parce que ça génère des émotions de devoir partager puis de devoir être conciliant. (...) Donc, on a été capable de les accompagner tout au long de l’année puis dans le fond, on a commencé c’est ça avec les notions de base au niveau du partage, de la coopération et de la gestion des émotions (E100).

Tableau 4.2 Amélioration des comportements prosociaux constatée par les acteurs pour chacun des enfants

Classes	Enfants participants	Amélioration des comportements prosociaux durant l’année scolaire Points de vue des enseignantes	Amélioration des comportements prosociaux durant l’année scolaire Points de vue des parents
Classe 1 E100	e102	Réconforter, consoler, coopérer	Aider, partager, échanger
	e103	Coopérer	Coopérer, s’excuser
	e108	Partager, échanger, coopérer	Partager, échanger, coopérer
Classe 2 E600	e601	Réconforter, consoler, coopérer	-
	e609	Aider	Aider, partager, échanger, coopérer
Classe 3 E700	e705	Coopérer, s’excuser	Aider, coopérer
	e707	S’excuser	-
	e708	-	Aider, reconforter, consoler, donner, coopérer
Classe 4 E1100	e1103	Coopérer	Réconforter, consoler, encourager
Classe 5 E1300	e1303	-	Coopérer
	e1308	Coopérer, s’excuser	Aider
	e1311	Aider, reconforter, consoler, coopérer	Aider, reconforter, consoler, partager, échanger, donner, coopérer

Des enseignantes et des parents soulignent des gains similaires, c'est le cas pour deux enfants (e108, e1311). Voici un exemple de leurs propos pour l'un des enfants.

Dans cette communication de fin d'année, j'ai écrit que e108 aimait beaucoup interagir avec les amis, elle participe activement à la vie de groupe, elle respecte les règles du groupe, elle a besoin de rappel pour attendre son tour, mais elle s'améliore, elle fait beaucoup de progrès pour accepter les idées des autres, pour partager et elle est capable de mieux coopérer alors les conflits se font aussi moins nombreux (E100).

Ma fille c'est une personne assez indépendante, elle aime ça être seule, elle trouve ça difficile d'être en groupe parce qu'elle ne peut pas faire exactement ce qu'elle veut, faut qu'à partage, pis tout ça. Donc, ça c'est ce qu'elle a dû travailler à l'école avec Mme E100, pis ben on a bien réussi, donc l'intégration avec les autres enfants pour partager, avoir une relation, une relation qui, ben, si té pas gentille ben chu pu ton ami, tsé la coopération, ce genre de chose là, ben je pense qu'elle a bien avancé là-dedans (P108).

Pour sept autres enfants, il existe des différences dans la perception des comportements qui s'améliorent selon les enseignantes et les parents (e102, e601, e707, e708, e1103, e1303, e1308). Pour trois autres enfants (e103, e609, e705), ils s'accordent sur un comportement, soit « aider » ou « coopérer ».

4.1.3 Les difficultés persistantes au niveau des comportements prosociaux

De manière générale, 6 enfants sur 12 rencontrent des difficultés en fin d'année scolaire à adopter certains comportements prosociaux envers leurs pairs selon l'enseignante (e609, e705, e707, e708, e1303, e1308) ou l'enseignante et le parent (e1308). Selon les acteurs, six comportements doivent encore être travaillés, soient : partager, s'excuser, échanger, coopérer, reconforter et consoler (voir le tableau 4.3).

Les propos de l'enseignante E1300 et du parent P1308 présentent des exemples de comportements à travailler :

E1300 : Bon, c'est encore très difficile de partager les jouets pour e1308, elle prend souvent les choses des autres sans faire de demande.

P1308 : En fait, ben, je pense que, je ce que j'ai remarqué c'est que, elle a de la difficulté de euh, de rentrer en relation avec les autres enfants, euh, d'après ce que je vois avec Madame E1300 aussi parce que, elle est trop autoritaire ma fille. Ma fille a beaucoup d'amis, elle dit : « ah je ne veux pas jouer avec

toi, tu ne me prêtes pas ton jouet... ». Tu comprends ce que je veux dire? Puis, à l'école, ne faut pas que t'amène des jouets parce que, ça, ça fait la distraction, pis ça fait des chicanes entre amis, parce que, elle amène un jouet, mais la personne veut l'avoir, elle ne prête pas, par exemple ou elle prête, mais elle la reprend après 30 secondes, elle tire sur le jouet, ça se chamaille, fait que la Madame E1300, peut-être qu'elle doit faire des séparations, elle est tannée.

Tableau 4.3 Difficultés persistantes au niveau des comportements prosociaux selon les acteurs pour chacun des enfants

Classes	Enfants participants	Difficultés persistantes Points de vue des enseignantes	Difficultés persistantes Points de vue des parents
Classe 1 E100	e102	-	-
	e103	-	-
	e108	-	-
Classe 2 E600	e601	-	-
	e609	S'excuser, partager, échanger, coopérer	-
Classe 3 E700	e705	Réconforter, consoler	-
	e707	Partager, échanger, coopérer	-
	e708	Réconforter, consoler	-
Classe 4/E1100	e1103	-	-
Classe 5 E1300	e1303	Réconforter, consoler, s'excuser	-
	e1308	Partager, échanger, coopérer	Partager, échanger, coopérer
	e1311	-	-

Notons que ce sont surtout les enseignantes qui remarquent des difficultés persistantes sur le plan prosocial et que le seul parent qui dénote ce genre de difficulté est du même avis que l'enseignante (E1300).

4.1.4 Les comportements jugés inadéquats en classe

Selon les propos des enseignantes et des parents, quatre enfants adoptent des comportements jugés inadéquats sur le plan social (e609, e707, e1303, e1308). Parmi ceux-ci, les acteurs observent généralement d'un à trois comportements inadéquats (voir le tableau 4.4).

Deux enfants (e707, e1303) sont qualifiés de « leader » négatifs envers les autres enfants de leur classe par l'enseignante ou le parent. Un enfant (e1308) adopte plusieurs comportements inadéquats liés à la prosocialité selon l'enseignante et son parent, car il domine les jeux, démontre des comportements parfois agressifs et a de la difficulté à reconnaître ses torts et à s'excuser.

L'enfant e609, pour sa part, adopte des comportements de provocation envers ses pairs et peut parfois être très colérique. Les propos de ces deux acteurs (E600, P609) exposent ce portrait de l'enfant.

E600 : Il était très inadéquat, parce que j'avais l'impression que ce que e609 veut, Dieu le veut pis il l'obtenait. Moi, j'ai dit à la mère : « hein, hein, ça ne marche pas là ». Parce que là, ben, il provoquait les autres, il montait sur les tables pour rire, prenait des objets et les lançait sur eux. Tsé, je me dis, une chance qu'il est venu en 4 ans lui parce que là il s'en va en maternelle 5 ans, une chance qu'on l'a préparé un peu.

P609: Then I say, ya, because, ok, the way he is, if you try to fight with him, you never win, I never win with my son because, he gets mad, more, more, with me, the teacher, or the other kids in his class.

Tableau 4.4 Comportements inadéquats en classe selon les acteurs pour chacun des enfants selon leur classe

Classes	Enfants participants	Comportements inadéquats en classe Points de vue des enseignantes	Comportements inadéquats en classe Points de vue des parents
Classe 1 E100	e102	-	-
	e103	-	-
	e108	-	-
Classe 2 E600	e601	-	-
	e609	Comportements de provocation envers ses pairs.	He gets very mad at other kids.
Classe 3 E700	e705	-	-
	e707	Conflits récurrents avec ses pairs, leader négatif parfois avec ses pairs .	-
	e708	-	-
Classe 4/E1100	e1103	-	-
Classe 5 E1300	e1303	-	Leader négatif avec ses pairs.
	e1308	Conflits récurrents avec ses pairs, domine les jeux, difficultés à reconnaître ses torts et à s'excuser.	Conflits récurrents avec ses pairs et comportements parfois agressifs.
	e1311	-	-

Une certaine similarité entre le point de vue des enseignantes et des parents pour deux enfants (e609 et e1308) est notée. Voici un exemple de leurs propos pour l'enfant e1308.

E1300 : C'est une petite fille, ben, je vais avoir de la difficulté à te donner des points positifs sur ces comportements sociaux. (...) C'est une petite fille avec, qui veut beaucoup dominer le jeu et qui entre souvent en conflit avec les filles avec qui elle joue... (...) Tsé, comme, c'est difficile de faire des excuses, c'est difficile de reconnaître ses torts, si par exemple elle a bousculé quelqu'un ou bon tout ça, donc euh, avec aide est plus maintenant capable de le faire, on prend une pause ensemble avec, elle a besoin de beaucoup de soutien pour faire ça.

P1308 : (...) si tu veux que le monde joue avec toi, ben, il faut que tu les respectes et ils vont te respecter, si tu commences à, euh, à les pousser ou à les tirer, ben, c'est sûr que là, tes amis ils ne vont pas vouloir jouer avec toi, c'est sûr, c'est normal, ça fait de la chicane.

Pour deux enfants, les perceptions entre les acteurs ne concordent pas. En effet, l'enseignante E700 observe chez l'enfant e707 deux comportements inadéquats liés à la relation enfant-pairs alors que le parent qui n'en perçoit aucun. Le parent (P707) explique ainsi son point de vue ainsi :

P707 : Sinon, à l'école, j'ai toujours eu de bonnes remarques de Mme E700, absolument rien de négatif pour le moment du moins, faque euh, donc non, rien qui ne me vient en tête ou qui m'a vraiment marqué cette année. »

Tandis que l'enseignante a eu les propos suivants :

P700 : Euh, c'est une leader. Euh, caractère extrêmement fort, euh, qui se contrarie quand même facilement quand elle n'a pas ce qu'elle veut, quand elle ne gagne pas, quand elle n'est pas première. (...) Tsé, elle accorde beaucoup d'importance à l'autre, euh, aux enfants aussi, mais euh, souvent elle va s'acoquiner avec ceux qui sont les leaders aussi, fait que ça peut faire des flammèches, ça peut faire des flammèches pis les filles ont de la difficulté encore hein, à 4 ans, à faire la part des choses pis à gérer leur conflit eux-mêmes. Fait que c'est peut-être en raison de ses conflits que j'ai été le plus contacté pendant l'année.

Par ailleurs, le parent (P1303) relate que son enfant est parfois un « leader » négatif envers ses pairs, bien que l'enseignante n'en parle pas. La mère semblait tout de même surprise du comportement de son enfant, la citation suivante explique son désarroi :

P1303 : Ça avait comme pas de bon sens, là et je ne sais pas là, il avait eu un surplus d'énergie, et là, ils avaient comme été des mauvais leaders tous les deux, ils avaient fait courir tous les élèves sur les chaises dans la classe. Ça comme pas de bon sens-là.

4.1.5 La discussion des résultats sur les comportements prosociaux

Le tableau 4.5 présente une synthèse des résultats obtenus pour les comportements prosociaux selon les acteurs pour chacun des enfants. On remarque d'abord que tous les enfants arrivent en maternelle 4 ans avec au moins un acquis et qu'une amélioration sur le plan prosocial durant l'année est rapportée pour tous les enfants lorsque l'on considère les perceptions du parent ou de l'enseignante ou les deux (voir le tableau 4.5). Ces résultats convergent avec l'étude de Eisenberg et ses collaborateurs (2013) qui démontre que l'enfant élargit son répertoire de comportements prosociaux tout au long de l'année scolaire au préscolaire. Ces résultats

convergent également avec l'étude de Bouchard et ses collaborateurs (2012) qui rapportent que l'éducation préscolaire, par son contexte axé sur le jeu, est un environnement propice au développement de comportements prosociaux. Selon ces auteurs, l'enfant de quatre ou cinq ans est en mesure d'offrir de l'aide à un pair, d'échanger un jouet contre un autre, d'aider un enfant à résoudre un conflit, etc. L'empathie semble être l'un des facteurs qui, selon deux enseignantes (E100, E700), a contribué au développement des habiletés sociales chez leurs élèves. Les deux citations suivantes présentent cette perception :

E100 : Au niveau social cette année, j'avais vraiment un groupe très agréable au sens où euh, les enfants étaient très inclusifs envers tous les élèves de la classe. (...) Il y avait aussi beaucoup d'empathie chez les enfants. Puis, de l'empathie chez les leaders un peu là, je sais qu'ils sont jeunes, mais on a beaucoup encouragé l'empathie, mais c'était facile de l'encourager. (...) Donc, on a été capable de les accompagner tout au long de l'année. Puis, dans le fond, on a commencé c'est ça avec les notions de base au niveau du partage et de la gestion des émotions. Plus on avançait tout au long de l'année, plus on était capable de les outiller davantage pour trouver des solutions pour régler leurs conflits. À la fin de l'année, on leur répétait toujours la même chose quand les enfants vivaient des insatisfactions, on disait tout le temps « fais ta petite demande d'or » parce qu'on travaille avec le programme Brindami.

E700 : Mais j'ai un groupe qui supporte beaucoup les enfants avec beaucoup d'empathie, y a une belle ambiance là. J'ai un beau groupe, oui j'ai des petits cas, mais ils ont 4 ans, tsé, je me répète ça à chaque fois, tous les jours, 10 fois par jour-là. Parce que moi, j'ai, c'est ma 2e année en 4 ans, j'ai fait 19 ans en 5 ans, faque je suis comme en mesure de de comparer un peu là, tsé, le niveau de maturité, stade de développement... Je la vois, je la sens la différence. Là en fin d'année, moins là, ils ont comme rattrapé l'année dans le fond qui leur manquait pour entrer en 5 ans, fait que, c'est un beau. Je suis vraiment contente depuis 2 ans, ça va bien là.

L'empathie, une composante des compétences sociales, est un concept maintenant très utilisé autant dans le langage populaire que dans le domaine scientifique (Rose et al., 2020). L'empathie est une réponse affective liée à la perception ou à la compréhension de l'état affectif ou psychologique d'autrui (Eisenberg et al., 2006). Selon Capuano (2014), l'orientation prosociale (empathie, sympathie et comportements prosociaux) des enfants de maternelle aide ceux-ci à développer et entretenir des relations harmonieuses avec leurs pairs.

Les résultats de notre étude révèlent aussi que les enfants utilisent presque autant de comportements prosociaux asymétriques que symétriques. Un constat légèrement différent de l'étude de Bouchard et ses collaborateurs (2015) qui soutient que les enfants de quatre ans manifestent plus de comportements prosociaux asymétriques que de comportements

symétriques (soit 54,8 % et 45,2 %). Il serait donc pertinent de poursuivre les travaux sur les types de comportements développés en maternelle 4 ans.

Les résultats montrent par contre que plusieurs comportements prosociaux restent à travailler à la fin de l'année scolaire. Ainsi, bien que l'école soit un lieu privilégié pour encourager et renforcer le développement de comportements prosociaux (Rose et al., 2020), certaines lacunes sur le plan prosocial sont encore observées. On remarque que les enfants ayant le moins d'amélioration durant l'année scolaire, selon le point de vue des parents et des enseignantes, sont ceux qui présentent également des difficultés persistantes au niveau social et qui adoptent le plus souvent des comportements inadéquats en classe (e609 et e1308). Ce constat fait sens si on considère les travaux de Sheridan et ses collègues (2019) qui montrent que les comportements prosociaux favorisent l'intégration sociale des enfants dans leur groupe de pairs et affectent positivement leur apprentissage de manière directe ou indirecte. En l'absence de ceux-ci, l'intégration peut être plus complexe.

Tableau 4.5 Tableau synthèse des résultats obtenus pour les comportements prosociaux selon les acteurs pour chacun des enfants

Classes	Enfants participants	Amélioration		Difficultés persistantes		Comportements inadéquats	
		Enseignantes	Parents	Enseignantes	Parents	Enseignantes	Parents
Classe 1 E100	e102	Réconforter, consoler, coopérer	Aider, partager, échanger	-	-	-	-
	e103	Coopérer	Coopérer, s'excuser	-	-	-	-
	e108	Partager, échanger, coopérer	Partager, échanger, coopérer	-	-	-	-
Classe 2 E600	e601	Réconforter, consoler, coopérer	-	-	-	-	-
	e609	Aider	Aider, partager, échanger, coopérer	s'excuser, partager, échanger, coopérer	-	Provocation	Colère envers ses pairs
Classe 3 E700	e705	Coopérer, s'excuser	Aider, coopérer	Réconforter, consoler	-	-	-
	e707	S'excuser	-	Partager, échanger, coopérer	-	Conflits récurrents avec ses	-

						pairs, leader négatif	
	e708	-	Aider, réconforter, donner, coopérer	Réconforter, consoler	-	-	-
Classes	Enfants participants	Amélioration		Difficultés persistantes		Comportements inadéquats	
		Enseignantes	Parents	Enseignantes	Parents	Enseignantes	Parents
Classe 4/E1100	e1103	Coopérer	Réconforter, consoler, encourager	-	-	-	-
Classe 5 E1300	e1303	-	Coopérer	Réconforter, consoler, s'excuser	-	-	Leader négatif avec ses pairs
	e1308	Coopérer, s'excuser	Aider	Partager, échanger, coopérer	Partager, échanger, coopérer	Conflits récurrents avec pairs, domine les jeux, difficultés à s'excuser	Conflits récurrents avec ses pairs et comportements parfois agressifs
	e1311	Aider, réconforter, consoler, coopérer	Aider, consoler, réconforter, coopérer, donner, échanger, partager	-	-	-	-

4.2 Les perceptions des principaux acteurs de la communication parents-enseignant.e

Le deuxième objectif de ce projet consiste à analyser, selon les perceptions des enseignantes et des parents, la qualité de la communication parents-enseignant.e. La communication parent-enseignante est analysée de manière générale en lien avec différents sujets et de manière spécifique aux comportements prosociaux. Pour apprécier la communication, les dimensions d'une communication de qualité de Graham-Clay (2005) et Cantin (2008) ont été utilisées : 1) une communication diversifiée; 2) fréquente; 3) appropriée; 4) qui encourage la création de réseaux naturels de soutien; 5) positive; 6) bidirectionnelle 7) qui permet le partage du pouvoir et des prises de décision; 8) qui reconnaît et respecte les connaissances et l'expertise de l'autre et 9) qui considère les caractéristiques des familles (diversité des contextes

de vie). Une autre dimension qui a émergé des entretiens s'ajoute à cette liste, il s'agit de : 10) la communication individualisée.

4.2.1 La diversité des moyens utilisés

Rappelons que selon Graham-Clay (2005), pour être de qualité, une diversité de modalités de communication doit être utilisée. Il ne précise toutefois pas le nombre à privilégier. Selon les propos recueillis auprès des différents acteurs, plusieurs modalités de communication sont utilisées en classe comme l'agenda, le bulletin, les appels téléphoniques, le courriel, l'utilisation de sites Web ou de plateformes virtuelles, les rencontres face à face, etc. Selon les acteurs, un minimum de deux moyens est utilisé et un maximum de 6 moyens. Selon nous, la communication parents-enseignante est diversifiée lorsque les enseignantes utilisent au moins trois moyens pour communiquer avec les parents.

Les propos recueillis montrent que presque toutes les enseignantes utilisent une diversité de modalités (voir le tableau 4.6). Toutes les enseignantes utilisent le courriel et les plateformes virtuelles de communication (ex. Teams). Un parent (P1103) fait part de son point de vue sur l'utilisation de trois modalités qui permettent, à son avis, une bonne communication durant toute l'année scolaire.

P1103 : On utilise surtout la classe Dojo dans le fond, l'application est facile et je l'ai sur mon téléphone, euh, à chaque fois que j'ai eu à communiquer avec la prof avec ce moyen, euh, la prof me répondait très rapidement (...) Donc, euh, y a la pochette facteur dans le sac d'école, c'est comme une espèce de petite feuille-là qui est rempli chaque jour par l'enseignant.e pis qui est envoyé tous les jours et que le parent doit signer à la maison, plus le courriel pour certaines informations plus spécifiques et la classe Dojo qui est plus utilisé pour avoir des nouvelles en bref, une activité de la journée, des photos des enfants, les bons coups pis, bon, c'est ça, c'est vraiment bien. (...) on a vraiment eu une bonne communication toute l'année scolaire.

Cette diversité des modalités permet de communiquer de manière verbale (ex. téléphone ou face-à-face), non verbale (ex. agenda ou via des moyens technologiques) ou visuelle (ex. photos dans *classe Dojo* ou *Teams*). Voici comment l'enseignante (E700) utilise différentes modalités pour communiquer avec les parents (P708) :

E700 : De façon générale, on s'écrit quand même régulièrement, mais ça aussi c'est une famille qui va de moins en moins sur Teams alors, ça peut prendre plusieurs jours avant que j'aie une réponse, quoi que si je voulais une réponse urgente, je pourrais envoyer un courriel pis je sais que j'aurais la réponse dans les minutes là. Mais tsé, je mets des photos pis le papa (P708) il commente les photos « oh, wow, quelle magnifique activité pour développer telle chose chez les enfants ». Tsé, par téléphone non, en personne, maman c'est plus difficile parce qu'elle est asiatique qui parle anglais avec un gros accent asiatique pis moi, mon anglais, il n'est pas top, fait que je comprends quelques mots, puis là j'ai réussi un peu à extrapoler ce qu'elle veut dire. Papa lui, parle un très bon anglais, c'est plus simple de parler en personne avec lui. Mais c'est lui, qui a l'air de gérer de toute façon, toutes les discussions sur Teams pis tout ça là.

Certains moyens semblent favoriser les communications brèves et informelles sur le comportement de l'enfant, c'est le cas de l'agenda, les applications comme classe Dojo et Teams ainsi que les rencontres face à face autour de l'école (sur le bord de la clôture, corridor, etc.). Tandis que d'autres sont utilisés davantage pour les communications formelles ou pour échanger sur un sujet spécifique avec les parents, comme les rencontres en présentiel (bulletin), les applications virtuelles (Zoom, Teams), le courriel et le téléphone. Une enseignante explique le rôle qu'elle attribue à chacune des modalités de la manière suivante :

E100 : Euh, en fait, les enfants arrivent toujours avec une pochette (agenda) puis je nomme aux parents que c'est le premier moyen de communication, parce que chaque matin je regarde la pochette alors que parfois, ça peut arriver, que je les regarde juste à la fin de la journée. Puis, dans le fond, quand la journée se passe bien, au sens où l'enfant fournit des efforts, c'est ce que je mentionne aux parents, j'appose un petit collant pour éviter d'écrire une petite note personnelle à chaque enfant à chaque jour et justement, en échange je demande aux parents de féliciter l'enfant lorsqu'il arrive à la maison. (...) Puis, sinon pour parler avec les parents, j'écris par courriel, euh, pis moi aussitôt qu'il y a quelque chose, euh, que je préfère nommer tout de suite, j'appelle le parent. (...) Donc, voilà, je trouve que ça ressemble vraiment à ma façon de communiquer avec les parents.

Concernant spécifiquement les comportements prosociaux, les enseignantes utilisent une moins grande diversité de modalités. Certaines semblent plus fréquemment utilisées comme les petites cartes individuelles tels des fiches soulignant un comportement positif, les rencontres face à face, le téléphone, le courriel et les applications virtuelles qui offrent des messageries privées comme classe Dojo et Teams. À titre d'exemple, ce parent relate avoir reçu des petites cartes soulignant les comportements prosociaux de son enfant durant l'année scolaire.

P103 : Oui, parce que chaque fois qu'il fait un geste ou il aide ses amis par exemple, il fait quelque chose de wow là, chaque, alors à la fin de classe il donne des petites cartes Brindami comme ça, comme bravo e103, ouais, c'est comme, il aime beaucoup, à chaque fois il reçoit des autocollants, par exemple des autocollants bravo ou des petits mots, euh, c'est ça.

Cette enseignante (E1300) utilise plutôt le courriel pour souligner le comportement prosocial de son élève.

E1300 : Mais, c'est ça, il me semble que c'était par courriel. Je voulais lui dire qu'on avait remarqué une amélioration, que dans la journée, la petite (e1311) avait vraiment fourni un effort pour, sans notre aide, il avait vraiment intégré les outils qu'on lui avait montrés, les habiletés sociales pour faire une belle demande par exemple ou dans une situation de jeu donc, ouais.

Tableau 4.6 Diversité des moyens utilisés pour la communication en général et spécifiques aux comportements prosociaux avec les parents ciblés

Les 5 classes participantes	Moyens utilisés pour la communication en général	Moyens utilisés pour la communication spécifique aux comportements prosociaux
Classe 1 E100 (5 moyens)	Diversifiés P102, P103, P108 : Pochette agenda et petites cartes sur comportements positifs, appels téléphoniques, rencontres face-à-face (accueil, rencontres formelles, volet parent), courriels.	Aucun n'échange P102 : Aucun échange sur le comportement prosocial de l'enfant. Non diversifiés P103 : Courriels, rencontres face à face. Diversifiés P108 : Courriels, appels téléphoniques, rencontres face à face.
Classe 2 E600 (4 moyens)	Diversifiés P601, 609: Appels téléphoniques, courriels, rencontres face-à-face, plateforme virtuelle ZOOM (rencontres formelles).	Diversifiés P601, P609 : Appels téléphoniques, courriels, rencontres face-à-face, plateforme virtuelle ZOOM.
Classe 3 E700 (4 moyens)	Diversifiés P705, P707, P708 : Agenda, courriels, plateformes virtuelles (TEAMS), rencontres face-à-face.	Non diversifiés P705 : Courriels, rencontres face-à-face. P707 : Courriels, rencontres face-à-face. P708 : Un courriel (enseignante) sans suivi.
Classe 4 E1100 (4 moyens)	Diversifiés P1103 : Pochette facteur et porte-folio, courriels, plateforme virtuelle (Classe Dojo), rencontre face-à-face.	Non diversifiés P1103 : Rencontre face à face (un seul échange).
Classe 5 E1300 (5 moyens)	Diversifiés P1303, P1311 : Pochette agenda, courriels, plateformes virtuelles (Planitou, Classe Dojo et ZOOM), rencontres face-à-face P1308 : Pochette agenda, courriels, plateformes virtuelles (Planitou, Classe Dojo et ZOOM), appels téléphoniques, rencontres face à face (volet parent et rencontre formelle).	Diversifiés P1303 : Courriels, plateformes virtuelles (classe Dojo/messagerie privée et ZOOM), face-à-face. Non diversifiés P1308 : Un appel téléphonique et rencontre face à face. Diversifiés P1311 : Courriels, plateforme virtuelle (classe Dojo/messagerie privée) et rencontres face-à-face.

Bref, toutes les enseignantes utilisent, de manière générale, diverses modalités pour communiquer avec l'ensemble des parents de la classe. La diversité est moins grande pour les comportements prosociaux.

4.2.2 La fréquence de la communication

Graham-Clay (2005) ne précise pas la fréquence souhaitable de communication pour être considérée de qualité. Dans le cadre de ce projet, une communication ayant lieu plusieurs fois par semaine ou quotidienne est jugée fréquente.

Toutes les enseignantes disent prendre le temps d'échanger régulièrement avec les parents que cela soit de manière informelle dans les corridors de l'école (P102), par téléphone ou par courriel (P103, P108, P601, P705, P1303, P1308, P1311), à la sortie des classes (P108, P609) ou à travers classe Dojo (P1103, P1303, P1308, P1311). Cela dit, la communication avec trois parents spécifiquement est jugée de peu fréquente. En effet, l'enseignante (E700) n'a communiqué qu'à quelques reprises avec deux parents (P707, P708) (voir le tableau 4.7). À titre d'exemple, le parent (P708) explique n'avoir reçu, au courant de l'année scolaire, qu'un seul courriel de l'enseignante sur le comportement de son enfant en raison d'une situation conflictuelle vécue en classe.

P708: We had one conversation about an incident in class, my son got bullied a bit by other boys and he was upset, Miss E700 wrote to us to explain the situation but that's it. My son told me she talks to the boys for being mean to my son, but that's it, it never happened again so me and my wife we did think I was a big deal, you know, they are still young, and they are boys, they need to learn that's all. But that was it, Miss P700 does not really tell us anything about his behavior, sorry. I don't have much to say, it was a good relationship I guess, what matters is how she is with my son and well, my son seems to love her.

Selon les propos recueillis, la fréquence des communications fluctue selon les problématiques rencontrées, que cela soit de l'ordre d'une problématique particulière à la maison comme un décès ou une séparation, d'un diagnostic, des difficultés au niveau des apprentissages, des routines, de la relation enfant-enseignante ou des comportements de l'enfant envers les autres élèves de sa classe. Par exemple, ici l'enseignante relate avoir eu de nombreux échanges liés à l'apprentissage de la propreté.

E1300 : C'est sûr qu'il y a beaucoup de communications de routine, parce que là, la petite (e1311) elle a souvent des accidents de pipi, elle ne se rend pas assez vite à la toilette donc, c'est souvent cette routine-là. Mais sinon, euh, sur ce qui se passe en classe, à peu près ça là, à peu près une fois par mois.

Il n'a pas été possible de documenter la fréquence de la communication spécifique aux comportements prosociaux.

Tableau 4.7 Fréquence de la communication en général pour chaque participant

Les 5 classes participantes	Fréquence de la communication parents
Classe 1 E100	<p><u>Communications fréquentes</u> P102 : Quotidienne ou hebdomadaire</p> <p><u>Communications peu fréquentes</u> P103 : Hebdomadaire</p> <p><u>Communications fréquentes</u> P108 : Quotidienne ou hebdomadaire (clôture), 6-7 rencontres téléphoniques, messages dans agenda, et rencontre webcam.</p>
Classe 2 E600	<p><u>Communications fréquentes</u> P601 : 4 fois par semaine par téléphone. P609 : Quotidienne à la sortie des classes.</p>
Classe 3 E700	<p><u>Communications fréquentes</u> P705 : Quotidienne ou hebdomadaire par courriel.</p> <p><u>Communications peu fréquentes</u> P707 : Quelques courriels pendant l'année scolaire. P708 : 2 conversations dans l'année et quelques messages sur <i>Teams</i> par mois.</p>
Classe 4 E1100	<p><u>Communications fréquentes</u> P1103 : Quotidienne ou hebdomadaire en messagerie privée (classe Dojo), parfois des messages dans l'agenda.</p>
Classe 5 1300	<p><u>Communications fréquentes</u> P1303 : Quotidienne ou hebdomadaire (classe Dojo), quelques rencontres sur ZOOM. P1308 : Quotidienne ou hebdomadaire (classe Dojo), quelques courriels, deux rencontres face-à-face. P1311 : Quotidienne ou hebdomadaire (classe Dojo), quelques courriels.</p>

4.2.3 La communication appropriée

La clarté de l'information divulguée ainsi que l'utilisation d'un vocabulaire approprié est indispensable à la qualité de la communication entre l'enseignant.e et les parents selon Graham-Clay (2005). L'information transmise doit être claire, concise et axée sur les faits. La communication était jugée appropriée dans le cadre de ce projet, lorsque les acteurs rapportent l'utilisation d'un langage familier à l'oral et à l'écrit.

Selon les propos des cinq enseignantes, les communications avec tous les parents étaient écrites de manière à faciliter la compréhension en utilisant des phrases courtes (voir le tableau 4.8). Une enseignante donne en exemple sa communication lors du bulletin de fin d'année pour e108.

E100 : Par exemple, dans cette communication de fin d'année, j'ai écrit : « e108 aimait beaucoup interagir avec les amis. Elle participe activement à la vie de groupe. Elle respecte les règles du groupe. Elle a besoin de rappel pour attendre son tour, mais elle s'améliore. Elle fait beaucoup de progrès pour accepter les idées des autres et pour partager et les conflits se font moins nombreux. Lorsqu'il survient une situation, elle arrive à garder son calme pour trouver des solutions. Elle fait et applique les démarches des solutions comprises ». Donc, voilà, je trouve que ça ressemble vraiment à ma façon de communiquer avec les parents de façon autant verbale que par écrit (E100).

En ce qui a trait aux comportements prosociaux spécifiquement, les parents apprécient d'être en mesure d'échanger de manière informelle lorsque la compréhension d'une situation particulière liée au comportement social de leur enfant est nécessaire. Afin de faciliter ces échanges, un vocabulaire familier était utilisé à l'oral (rencontre face-à-face, téléphone) et à l'écrit (application virtuelle, courriel). À titre d'exemple, deux enseignantes (E600, E1300) expliquent la manière dont elles ont communiqué des informations à deux parents (P601, P1311) sur le comportement prosocial de leurs élèves.

E600 : Par exemple, quand je vois la mère (P601) après l'école, tsé, je vais y dire, c'est sûr qu'il faut que je lui donne un exemple quand je dis ça s'est bien passé, parce que sinon ça s'est bien passé c'est comme, « ah, c'est tout ». Tsé je sais bien que le parent, il veut avoir quelque chose de plus, mais je vais y dire, je ne sais pas moi, euh, « elle a rangé ses jouets quand on lui a demandé, elle a bien joué avec ses amies... ».

E1300 : Avec la mère, j'ai communiqué qu'avec la mère (P1311). Euh, très bien, très fluide, tsé la mère était à l'aise de me dire qu'elle avait des inquiétudes par rapport à sa fille, par rapport au comportement de sa fille. Elle est toujours aussi très rapide à répondre, euh, euh, donc, on ne sait pas parler au téléphone, j'ai échangé sur une situation par courriel, sur une situation par exemple problématique par courriel, puis rapidement la mère m'a répondu : « ah, je vais faire un suivi avec elle à la maison ». Du même côté positif, s'il se passait quelque chose de positif, par exemple aujourd'hui elle a réussi à attendre son tour, euh, sans se fâcher, tout ça, je le communiquais à la mère qui était aussi contente du résultat. Toujours très gentil, « merci beaucoup », « merci pour votre travail », pis tout ça. Donc, euh, les communications qui sont, qui ont peut-être été un peu moins fréquentes qu'avec le candidat numéro 1, mais, toutes aussi positives là.

Tableau 4.8 Communication appropriée pour la communication en général et spécifique aux comportements prosociaux

Les 5 classes participantes	La communication en générale	La communication spécifique aux comportements prosociaux
Classe 1 E100	<u>Communication appropriée</u> P102, P103 et P108 : Communications courtes et parfois visuelles dans l'agenda. Communications écrites (bulletins) utilise un langage familier.	<u>Aucun n'échange</u> P102 : Aucun n'échange sur la prosocialité. <u>Communication appropriée</u> P103 et P108 : Vocabulaire familier.
Classe 2 E600	<u>Communication appropriée</u> P601 et P609 : Communication écrite (bulletins) utilise un vocabulaire familier	<u>Communication appropriée</u> P601 et P609 : Vocabulaire familier.
Classe 3 E700	<u>Communication appropriée</u> P705, P707, P708 : Communications courtes et concises et parfois visuelles (photos) sur <i>Teams</i> . Communications écrites (bulletins) utilise un langage familier.	<u>Communication appropriée</u> P705, P707 et P708: Vocabulaire familier.
Classe 4 E1100	<u>Communication appropriée</u> P1103 : Communications courtes, concises parfois visuelles (photos) dans la pochette agenda et/ou <i>classe Dojo</i> . Communications écrites (bulletins) utilise un langage familier.	<u>Communication appropriée</u> P1103 : Vocabulaire familier dans l'échange.
Classe 5 1300	<u>Communication appropriée</u> P1303, P1308, P1311 : Communications courtes, concises et parfois visuelles (photos) dans la pochette agenda et/ou <i>classe Dojo</i> . Communications écrites (bulletins) utilise un langage familier.	<u>Communication appropriée</u> P1303, P1308 et P1311 : Vocabulaire familier.

Ainsi, on constate une communication appropriée avec l'ensemble des participants. Les communications écrites (bulletins, courriels, *classe Dojo*, *Teams*) sont courtes et concises et le vocabulaire à l'oral et à l'écrit est familier selon les enseignantes et les parents.

4.2.4 La communication qui encourage la création de réseaux naturels de soutien

Selon Cantin (2008) et Keyser (2006), l'enseignant.e doit recourir intentionnellement à diverses stratégies qui permettent aux parents de 1) tisser des liens entre eux; 2) de connaître et de recourir à des ressources externes et 3) de faire partie de leur communauté. Selon ce que rapportent les enseignantes et les parents, la création d'un réseau naturel de soutien est rendue possible d'abord grâce aux rencontres du volet parent. Ces rencontres permettent l'échange et le partage d'expérience entre les parents. Aux fins de notre étude, les critères de qualité pour cette dimension sont l'ajout de modalités permettant aux parents d'échanger en plus du volet

parent. Pour les parents, la participation à au moins trois rencontres du volet parent nous semble nécessaire pour favoriser la création d'un réseau de soutien entre les familles.

En somme, trois enseignantes (E700, E1100, E1300) encouragent la création d'un réseau naturel de soutien pour l'ensemble des familles et 10 parents sur 12 (sauf P609, P1308) ont participé à au moins trois activités prévues dans le volet parent (voir le tableau 4.9).

La majorité des parents apprécie le volet parent parce qu'il donne l'opportunité de rencontrer d'autres parents. Selon eux, ces rencontres leur ont aussi permis de mieux connaître les ressources disponibles au sein de leur communauté.

P103 : On a fait beaucoup d'activités, on a fait, euh, c'est comme, ce sont des jeux, euh, une séance c'était pour des jeux, ben euh, on a fait euh, des activités comme physique avec les enfants, parents, enseignants, directeur, là ça c'est vraiment... On a pu échanger, euh, sur plein de choses ouais, ça j'ai aimé vraiment.

P708: What else, let me think, the parents are also invited for some activities, let me think, yes, we were invited to do an activity in the gym, so the children did a regular class of gym but with the parents, it was fun, my son was very excited. We were able to talk with other parents and exchange stories, it was fun.

Le volet parent donne aussi une occasion d'échanger sur les comportements prosociaux des enfants, que cela soit avec l'ensemble des parents participants lors des activités ou de manière plus individuelle à la demande de l'enseignante ou du parent. C'est l'avis de cette enseignante.

E100 : Il y a quelque chose d'intéressant justement au volet parent, selon la formule qu'on utilise bien sûr, c'est qu'on rencontre d'abord les parents, alors que les enfants sont avec l'éducatrice donc, il y a un échange avec les parents. Plus souvent, les parents vont donner des exemples de la vraie vie, des fois davantage des défis puis on cherche des solutions ensemble et après, il y a une période où on joue avec les enfants, un jeu par enfant puis c'est souvent là qu'on est capable de de prendre le temps d'échanger positivement avec les parents sur le comportement de leurs enfants.

Une activité du volet parent a permis à deux parents participants (P1303, P1311) d'échanger via la plateforme *Zoom* sur le comportement prosocial de leur enfant. Animée par la psychoéducatrice de l'école, cette activité fut intéressante selon l'enseignante.

E1300 : C'est-à-dire, ben en fait, on a eu, mais, ça ne fait pas très longtemps là, ça fait comme 2 semaines, on a eu une rencontre sur les habiletés sociales en soirée avec la psychoéducatrice qui a, qui a travaillé avec Brindami. Donc, la maman (P1311), elle était là puis... Ah, oui, je me rappelle, parce qu'un moment donné, l'animatrice a posé une question aux parents: « est-ce que vous remarquez des choses chez votre enfant, des améliorations, tout ça ». Puis, je me rappelle que la maman, elle a dit : « Tsé, c'est frustrant tout ça, ça me fâche, elle le dit avec des mots à la maison aussi, chose qu'elle ne faisait pas avant, pis qu'à l'agissait là, avec le corps pis elle boudait pis, elle n'était pas contente. Alors que là, maintenant, tsé, elle le dit même à la maison ». Une rencontre vraiment intéressante avec beaucoup d'échanges.

En plus du volet parent, les applications virtuelles comme Teams (E700) et classe Dojo (E1100 et E1300) offrent la possibilité d'échanger soit dans une salle de discussion réservée à l'ensemble des acteurs ou à travers une messagerie privée. Les parents de la classe 5 (P1303, P1308, P1311) apprécient particulièrement les salles de discussion et la messagerie privée disponibles sur classe Dojo. Voici ce qu'un parent en pense.

P1308 : Elle a l'application Dojo, ouais en fait (...). C'est super accessible, pis tu peux mettre le commentaire à l'intérieur pour l'échange avec d'autres parents, aussi c'est si les parents veulent faire des échanges là, on peut faire des échanges, c'est un bon outil là.

Tableau 4.9 Communication en général et spécifique aux comportements prosociaux qui suscite la création d'un réseau naturel de soutien

Les 5 classes participantes	Une communication en générale	Une communication spécifique aux comportements prosociaux
Classe 1 (E100)	<p><u>Encouragée</u> P102 : Mère présente à au moins 3 rencontres du volet parent et accueil en début d'année scolaire. P103 : Mère présente aux 10 rencontres du volet parent et accueil en début d'année scolaire. P108 : Mère présente à au moins 3 rencontres du volet parent et accueil en début d'année scolaire.</p>	<p><u>Aucun n'échange</u> P102 : Aucun n'échange avec l'enseignante ou entre les parents sur la prosocialité. P103 : Aucun échange relié au comportement prosocial. <u>Encouragée</u> P108 : Quelques échanges sur le comportement de son enfant lors du volet parent avec l'enseignante et d'autres parents.</p>
Classe 2 (E600)	<p><u>Encouragée</u> P601 : Parents présents à 5 rencontres du volet parent. <u>Peu encouragée</u> P609 : Mère présente à une seule rencontre du volet parent.</p>	<p><u>Encouragée</u> P601 : Quelques échanges sur le comportement de l'enfant lors du volet parent avec l'enseignante et d'autres parents. <u>Peu encouragée</u> P609 :Présence d'un échange sur le comportement de l'enfant avec l'enseignante.</p>
Classe 3 (E700)	<p><u>Encouragée</u> P705 : Mère présente aux 10 rencontres du volet parent et père venu faire une activité en classe.</p>	<p><u>Encouragée</u> P705 : Quelques échanges sur le comportement de l'enfant lors du volet parent avec l'enseignante et d'autres parents.</p>

	P707 : Mère présente à 3 rencontres du volet parent. P708 : Parents présents à 5 rencontres du volet parent et une activité classe animée par les deux parents (musique).	P707 : Quelques commentaires de l'enseignante sur le comportement de l'enfant lors du volet parent. Aucun n'échange P708 : Aucun n'échange avec l'enseignante ou entre les parents sur la prosocialité.
Les 5 classes participantes	Une communication en générale	Une communication spécifique aux comportements prosociaux
Classe 4 (E1100)	Encouragée P1103 : Mère présente à 3 rencontres du volet parent.	Pas encouragée P1103 : Aucun n'échange avec l'enseignante ou entre les parents sur la prosocialité.
Classe 5 (E1300)	Encouragée P1303 : Parents présents aux 10 rencontres du volet parent, père venu faire une activité en classe. Peu encouragée P1308 : Parents présents à 2 rencontres du volet parent. Encouragée P1311 : Mère présente à au moins 3 rencontres du volet parent.	Très encouragée P1303- P1311 : Échange entre parents, la psychoéducatrice et l'enseignante lors d'une rencontre sur la prosocialité (Brindami) et autres activités liées au volet parent. Aucun n'échange P1308 : Aucun n'échange avec l'enseignante ou entre les parents sur la prosocialité.

De manière générale, presque toutes les enseignantes encouragent la création de liens entre les parents, mais pour le soutien des comportements prosociaux, le constat est différent. Seulement une enseignante a inclus une rencontre liée au programme *Brindami*, dans les rencontres du volet parents.

4.2.5 La communication au contenu positif

Graham-Clay (2005) considère que le contenu des échanges avec les parents devrait toujours avoir une connotation positive. Les propos rapportés par les acteurs soulignent une communication qui met l'emphase sur les bons coups, une formulation positive, qui présente les difficultés de l'enfant comme des défis et qui illustre des moments heureux ou positifs vécus en classe (voir le tableau 4.10). Par exemple, ici l'enseignante (E100) relate l'importance de formuler des défis et non pas en difficulté.

E100 : Il n'y a pas d'enfant parfait, mais je fais vraiment attention d'être très positive dans mes formulations. (...) Pis moi, (...), mais j'ai la chance avec les 4 ans de pouvoir écrire mes commentaires, ce ne sont pas des bulletins. Donc j'aime beaucoup ça parce que je trouve que ça permet de nommer beaucoup positif chez l'enfant pis d'être capable de formuler les défis en défis et non pas en difficulté, surtout à 4 ans où tout est possible et que l'apprentissage peut vraiment effectuer son travail.

Ces propos positifs prennent différentes formes, de nature formelle ou informelle, brève (bons coups, petites cartes), visuels (photos, médailles, trophées), écrits (courriel, bulletin) ou oraux (face-à-face, volet parent). Le témoignage de ces deux enseignantes (E1100, E1300) et de ce parent (P601) en est un bon exemple.

E1100 : Tsé, c'est ça, souvent c'est très bref, je vais écrire quelque chose qu'elle a faite de positif ou de surprenant, comme elle a parlé de, euh, elle raconte à son ami spontanément ce qu'elle a fait en fin de semaine, ça se sont des petites choses que je vais écrire sur classe Dojo ou raconter le soir à sa mère.

E1300 : Puis, une des inquiétudes de la mère (P1311), c'était sa relation avec ses pairs, son impatience. Donc, ça, c'était vraiment, euh, c'était écrit dans la première communication, euh, voilà. En novembre, on disait qu'elle allait, que c'était mieux avec les autres à ce moment-là. Pis en avril, on a écrit qu'elle avait besoin de soutien dans le développement de ses habiletés sociales pour faire de bonnes, des belles demandes, accepter un refus, écouter les idées des autres. Mais, on a écrit qu'il y avait quand même une belle amélioration de sa part, là, depuis le début de l'année.

P601 : Oui, on a fait des rencontres, je pense que c'était deux, deux fois et aussi pendant les soirées du volet parent, j'ai aussi parlé directement avec elle de ma fille. INT : À quel sujet? P601 : Qu'elle est très gentille avec les autres enfants, une fille très, elle est toujours à l'écoute des autres, elle fait tout ce qu'ils demandent, elle ramasse des choses, elle partage, et si y a des conflits, elle essaie de ne pas faire avec les autres, de ne pas, de se mettre un peu dehors.

Deux enseignantes communiquent de manière ponctuelle certaines informations sur le comportement social ou prosocial de leurs élèves à l'ensemble des parents, soit par l'entremise de petites cartes liées à un comportement social positif (E100) ou par les bons coups mentionnés sur *classe Dojo* (E1100). Trois autres enseignantes (E600, E700, E1300) utilisent plutôt des médailles en lien avec les programmes Brindami et La Ribambelle pour renforcer les comportements sociaux attendus des élèves. En effet, ces enseignantes partagent l'acquisition d'une médaille aux parents des élèves méritants en envoyant les médailles à la maison (E600, E700) ou en déposant des photos sur classe Dojo (E1300). Voici comment ces deux enseignantes utilisent le programme Brindami :

E1300 : Faque tsé, l'enfant avait droit à une médaille Brindami qu'i portait vraiment autour du cou, euh, jusqu'à la fin de la période de jeu. On prenait une photo et puis donc, j'ai envoyé des photos comme ça pendant comme presque un mois aux parents.

E600 : Tsé, ce sont beaucoup les habiletés sociales, hein, c'est pour ça qu'ils disent qu'ils ont lancé Brindami pour la maternelle 4 ans, je pense que les garderies aussi le font et 5 ans, j'oublie toujours le nom... INT: Fluppy peut-être avec les marionnettes. E600 : Oui, c'est, c'est ça. INT: Vous utilisez des

marionnettes? E600 : Ben dans Brindami aussi on a des marionnettes, pis ils ont adoré, on donne aussi des médailles et parfois même des trophées quand les enfants font des demandes en or.

Dix des douze parents mentionnent avoir reçu des commentaires liés directement aux comportements prosociaux de leurs enfants soit par courriel, lors de rencontres face-à-face ou lors du volet parent. Le volet parent et les rencontres informelles face-à-face sont des occasions idéales pour échanger de manière positive avec les parents (E100, E600, E700, E1300) sur le comportement prosocial de l'enfant. Le courriel et les applications virtuelles comme classe Dojo et Teams (E700, E1100, E1300) permettent également des communications brèves et positives sur le comportement de l'enfant avec ses pairs. Cependant deux parents (P102, P708) rapportent n'avoir reçu aucune information sur le comportement social « positif » de leur enfant.

INT : Qu'elle vous a raconté une situation où votre fille a fait quelque chose de positif avec un autre enfant? P102: Euh, ma fille disait à Madame E100 : « Oh madame E100 aujourd'hui, je vais être gentille, je vais faire ma sieste ». Pour la faire plaisir, faque c'est ça, mais euh sinon, non, non, il n'y a pas d'autres choses, aucun échange.

P708: I am sorry. No reel conversation about my son's behavior and even less with other kids, well, to be fair, that I can remember. Miss P700 does really tell us anything about his behavior, sorry.

Notons que l'enseignante (E700) relate avoir envoyé un courriel sur une situation conflictuelle entre l'enfant e708 et un pair afin de souligner son comportement prosocial. Cependant, elle n'a reçu aucun suivi de la part des parents.

Tableau 4.10 Communication au contenu positif en général et spécifiquement pour les comportements prosociaux

Les 5 classes participantes	Une communication au contenu positif en général	Une communication au contenu positif spécifique aux comportements prosociaux
Classe 1 E100	<p>Positive P102 : Communications sur les bons coups de l'enfant dans quelques rencontres informelles. P103 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant dans quelques rencontres informelles face-à-face et par courriel. P108 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant par courriel et téléphone.</p>	<p>Aucun n'échange P102 : Aucun échange sur le comportement social ou prosocial de l'enfant. Positive P103 : Communications positives dans quelques rencontres informelles face-à-face et par courriel. P108 : Communications positives par courriel et téléphone.</p>

Les 5 classes participantes	Une communication au contenu positif en général	Une communication au contenu positif spécifique aux comportements prosociaux
Classe 2 E600	Positive P601 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant dans quelques rencontres informelles face-à-face, dans le volet parent. P609 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant certaines rencontres informelles face-à-face et lors du volet parent.	Positive P601 : Communications positives dans des rencontres informelles face-à-face, dans le volet parent et récompenses envoyées à la maison pour un bon comportement. P609 : Communications positives dans des rencontres informelles face-à-face et lors du volet parent.
Classe 3 E700	Positive P705 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant par courriels, parfois lors de rencontres informelles face-à-face et lors du volet parent. P707 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant par courriels et lors de rencontres informelles face-à-face. P708 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant par courriels et parfois sur <i>Teams</i> .	Positive P705 : Communications positives par courriels, parfois lors de rencontres informelles face-à-face et lors du volet parent. P707 : Communications positives par courriels et lors de rencontres informelles face-à-face. Aucun n'échange P708 : Le père considère n'avoir jamais échangé sur le comportement de son enfant.
Classe 4 E1100	Positive P1103 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant à presque toutes les rencontres face à face au quotidien.	Positive P1103 : Un seul échange positif lié au comportement social ou prosocial de l'enfant.
Classe 5 1300	Positive P1303 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant quelques fois sur <i>classe Dojo</i> , lors de rencontres sur <i>Zoom</i> et lors du volet parent. P1308 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant lors d'un appel téléphonique et lors du volet parent selon l'enseignante. P1311 : Communications qui soulignent les bons coups de l'enfant sur <i>classe Dojo</i> à deux ou trois reprises (médailles) et dans certains courriels.	Positive P1303 : Un seul échange positif relié au comportement de l'enfant en raison d'une situation problématique. P1308 : Communications positives lors d'un appel téléphonique, selon le parent. Seul échange positif fût en novembre (bulletin) selon l'enseignante. P1311 : Communications positives sur <i>classe Dojo</i> à deux ou trois reprises (médailles) et dans certains courriels sur le comportement prosocial de l'enfant.

Dans l'ensemble, la communication au contenu positive est présente dans toutes les classes et à tous les niveaux. Seuls deux parents (P102, P708) n'ont pas échangé de manière positive sur le comportement prosocial (E100, E700).

4.2.6 La communication bidirectionnelle

Selon Graham-Clay (2005), une communication bidirectionnelle implique une interaction entre les parents et l'enseignant.e qui maximise la partage d'informations entre les acteurs. Le

critère de qualité pour cette dimension est précis, la communication est dite bidirectionnelle s'il y a présence d'un dialogue qui va dans les deux sens où les acteurs partagent leur point de vue respectif.

La communication peut être qualifiée de bidirectionnelle pour 10 des 12 parents (voir le tableau 4.10). Les plateformes virtuelles comme Teams (E700) et classe Dojo (E1100, E1300) permettent une interaction entre les parents et les enseignantes, tandis que l'agenda (E100) et les courriels envoyés à l'ensemble des parents (E600) ne sont pas des modalités qui maximisent les échanges bidirectionnels. Pour la communication auprès des parents, toutes les enseignantes ont eu, à une occasion ou une autre, des échanges bidirectionnels avec certaines familles pour discuter de divers sujets comme les apprentissages, la langue, la motricité, le fonctionnement en classe, la relation enseignante-élève et autres. Ce commentaire de l'enseignante (E700) relate un échange bidirectionnel avec le parent (P705) en ce qui a trait aux difficultés langagières de son enfant.

E700 : Ben, je pense que le plus gros échange, ça aurait été à la rencontre de novembre, euh, mais l'on n'a pas de bulletin, tout ça en 4 ans, mais j'ai quand même rencontré chaque famille, euh, pis c'était partie aussi à ce moment-là puis euh, c'est là, la première fois qu'on a parlé des difficultés de langage de son fils (e705), pis que, tsé, ça me faisait mal de lui dire que son fils était beaucoup tout seul à l'école. Pis, euh, elle a bien accepté, elle a bien accueilli, euh, avec de la surprise quand même parce que j'ai compris là, par la suite, que ce n'était pas le genre de ce petit garçon-là de s'isoler. Euh, mais ça a été fait tout en douceur puis tout en échange, euh, la maman acceptait, me communiquait des informations aussi (E700).

Les échanges sont considérés unidirectionnels lorsque l'un des acteurs offre peu ou aucune rétroaction, c'est le cas avec deux parents P103, P1308. À titre d'exemple, cette enseignante (E1300) rapporte l'absence de rétroaction de ce parent (P1308) lors de leur seul échange.

E1300 : Je te dirais que, le seul échange que j'ai eu, c'est lors du bulletin en novembre, la première communication en novembre. C'était une rencontre, une rencontre face à face. Le papa (P1308) est venu en classe pour voir comment ça se passait, comment était la classe, parce que lui, il ne l'avait pas vu. Euh, pis on lui a parlé de ce qu'on observait, mais y avait... je vois qu'il était intéressé, mais il écoutait et posait juste quelques questions générales sur les apprentissages. Je ne peux pas dire qu'il y a eu beaucoup de rétroaction. Ensuite, il y a eu le bulletin en février, ensuite, où les parents ont dit : « est-ce qu'on va avoir des notes » où la réponse est non, n'y a pas de notes. Puis, la communication d'avril où là j'ai nommé, c'est quoi les défis de leur fille avec les autres socialement tout ça et là, il va avoir le bilan de fin d'année. Donc, à part des communications écrites, sauf la rencontre de novembre, à part ça

c'étaient des communications écrites pis il n'y a pas eu d'autres, d'autres inquiétudes de la part des parents ou d'autres suivis qui ont été faits à ce moment-là (E1300).

En ce qui a trait spécifiquement à la communication entourant les comportements prosociaux, les résultats révèlent que des échanges bidirectionnels sont présents pour la moitié des parents questionnés. Les applications virtuelles comme Teams et classe Dojo permettent aux enseignantes de souligner les bons coups des élèves, déposer des photos liées aux médailles acquises par leurs élèves (Brindami, La Ribambelle) et partager aux parents certaines anecdotes positives de la journée ou de la semaine.

Une communication bidirectionnelle liée à la prosocialité est parfois jugée non nécessaire. C'est en effet l'avis de ce parent (P707) et de cette enseignante (E100) pour l'enfant e102.

INT : Pouvez-vous me parler d'un exemple précis sur lequel vous avez échangé ou qui était significatif pour vous? P707 : Non vraiment, j'ai vraiment eu aucun (...) je pense que justement ça se passe généralement bien, pis euh, bon, je dirais qu'il n'y a pas eu de difficulté du tout. Moi, je n'ai pas communiqué pis l'enseignante non plus, pas vraiment de situation, euh à discuter. Faque, ça se passe bien. (...) Moi, je ne vois pas le besoin de euh, d'initier quoi que ce soit (...).

E100 : Euh, par rapport à des événements survenus et pas nécessairement sur les progrès ou sur les comportements prosociaux de l'enfant (e102), non, ce n'était pas nécessaire.

Selon les enseignantes, la communication liée au comportement prosocial de l'enfant est plutôt unidirectionnelle avec trois parents (P103, P609, P1308) dont voici un exemple.

E600: Mais c'est ça, c'est, n'y est pas, euh, bienveillant dans le sens où vouloir partager avec les autres, ce n'est pas important pour lui, y est occupé. Tsé, y est difficile à cerner pis à expliquer, il est très inadéquat ... (...) Mais, je sais que la mère elle a la meilleure volonté du monde pis là j'y dis : « là Madame, j'ai dit time out, j'ai dit moi je vous le dis hein, s'il n'y corrige pas ça maintenant, ça va empirer en maternelle 5 ans pis je dis, est-ce qu'il va être capable d'avoir une belle scolarité parce que vous, vous avez gradué, est-ce que vous voulez que lui aussi gradue? Madame, prenez les bouchées doubles parce que sans ça lui, ça ne marchera pas. Quand vous dites non, c'est non, constance, conséquence, fermeté, de l'amour, oui de la bienveillance et tout, ça y pas de problème, mais encadré la Madame ». Mais bon, elle m'a répondu qu'elle lui parlerait.

Malgré les difficultés de comportements de l'enfant, la communication entre l'enseignante (E1300) et les parents (P1308) est unidirectionnelle et presque inexistante. L'enseignante (E1300) explique la situation ainsi :

E1300 : Je te dirais que, le seul échange que j'ai eu, c'est lors du bulletin en novembre, la première communication en novembre. Il n'y a pas eu d'autres. (...) J'envoyais des informations comme ça, mais quand je, souvent quand j'envoie des documents par exemple dans la pochette facteur, ben, ils ne reviennent pas ou ils restent dans la pochette facteur, donc au niveau du suivi, c'était un peu difficile. (...) Puis, par exemple sur classe Dojo, ce n'est pas des parents qui qui, qui commentent ou qui euh partage des photos, non, ce n'est pas, ce n'est pas des parents qui sont très impliqués dans la vie scolaire, non.

Or, le père (P1308) n'est pas du même avis. Il se rappelle un appel téléphonique, au courant de l'année scolaire, où l'enseignante avait souligné les comportements prosociaux de sa fille envers ses camarades de classe lors des activités.

*INT : Est-ce qu'il y a eu un échange que vous rappelez qui a été par rapport à quelque chose de positif ?
P1308 : Euh, c'est parce que, oui, peut-être une fois, mais je ne me rappelle pas dans quelles circonstances que on a parlé, de quelles circonstances, mais je suis sûr qu'on a parlé, qu'elle a parlé de bien ma fille à un moment donné, euh...
INT : Par courriel, DOJO, une rencontre ?
P1308 : Non, c'est par téléphone qu'on s'est parlé. Je pense que c'est, euh, me semble qu'elle a dit que, elle s'adapte vite et elle apprend très vite. Ça, c'est un positif, mais sauf que, elle peut être dérangeante. Mais, elle s'implique, s'implique dans des activités avec les autres, ah, à ça c'est un des positifs, quand il y a des activités, ben, elle est tout le temps là pour s'impliquer, elle n'est pas une fille qui est gênée ou euh, mais s'est une personne qui s'implique, euh, dans les discussions, qui apprend vite, qui s'adapte, euh, qui aide parfois les autres, c'est ce que Mme E1300 m'a fait remarquer.*

D'autres différences de points de vue sont également rapportées, et ce, particulièrement entre l'enseignante (E700) et deux parents (P707, P708). L'enseignante nomme qu'elle aurait voulu échanger sur le comportement de son élève avec la mère P707 lors du volet parent. Toutefois, selon ses propos (E700), « la mère n'était pas tellement ouverte à la discussion ». Les échanges étaient plutôt axés sur sa situation conjugale et les absences scolaires de l'enfant.

Le parent P708 rapporte que l'enseignante E700 n'a donné aucune information sur le comportement de leur enfant durant toute l'année scolaire, à l'exception d'une situation envoyée par courriel : « about his behavior in class, I don't know, we never really talk about his behavior with the teacher, so I guess he's nice to other kids, I don't know. (...) we didn't really have any one-on-one conversation ». Pourtant, l'enseignante a été en mesure d'évoquer un échange avec le parent portant sur le comportement prosocial de l'enfant. Dans cet exemple, la communication est bidirectionnelle.

INT : Est-ce que vous auriez un échange significatif au niveau du comportement de l'enfant avec les autres enfants? E700 : Ben, par rapport à sa gentillesse, euh, à un moment donné, on disait : « e708 est tellement extraordinaire, quand quelqu'un se fait mal, il est le premier qui va aller voir pis vouloir aider l'ami à se relever, pis « Madame, il s'est fait mal, ». Euh, papa dit : « ah oui, mettons qu'on va chez Burger King, dans les jeux, ben si y a un enfant qui tombe pis qui se fait mal, mais ça l'affecte lui aussi. » Fait que, tsé même à l'extérieur de la classe, c'est un petit garçon justement qui va avoir des comportements comme ça, de de pouvoir reconforter quelqu'un qui ne se sent pas bien. Fait que, le parent a embarqué dans la conversation en racontant ça pis, c'est ça, ça ne pourrait pas être plus positif.

Il semble donc exister une disparité entre la perception des parents et celle de l'enseignante.

Tableau 4.11 Communication bidirectionnelle en général et spécifique aux comportements prosociaux

Les 5 classes participantes	Communication bidirectionnelle en général	Communication bidirectionnelle spécifique aux comportements prosociaux
Classe 1 E100	<p><u>Bidirectionnelle</u> P102 : Échanges bidirectionnels dans la plupart des échanges.</p> <p><u>Unidirectionnelle</u> P103 : Communication unidirectionnelle.</p> <p><u>Bidirectionnelle</u> P108 : Échanges bidirectionnels lors de rencontres face à face ou au téléphone.</p>	<p><u>Aucun n'échange</u> P102 : Aucun échange sur le comportement de l'enfant avec ses pairs ne fût pas nécessaire.</p> <p><u>Unidirectionnelle</u> P103 : Mère ne donne aucune rétroaction. La mère considère que cela n'était pas nécessaire.</p> <p><u>Bidirectionnelle</u> P108 : Échanges bidirectionnels.</p>
Classe 2 E600	<p><u>Bidirectionnelle</u> P601 : Échanges bidirectionnels dans certains échanges.</p> <p><u>Bidirectionnelle et unidirectionnelle</u> P609 : Échanges bidirectionnels et parfois communications unidirectionnelles.</p>	<p><u>Bidirectionnelle</u> P601 : Échanges bidirectionnels.</p> <p><u>Bidirectionnelle et unidirectionnelle</u> P609 : Échanges bidirectionnels et communications parfois unidirectionnelles liés à la prosocialité et aux comportements inadéquats.</p>
Classe 3 E700	<p><u>Bidirectionnelle</u> P705 : Échanges bidirectionnels par courriels et lors du volet parent.</p> <p>P707 : Échanges bidirectionnels lors d'une rencontre formelle.</p> <p>P708 : Quelques échanges bidirectionnels sur Teams.</p>	<p><u>Bidirectionnelle</u> P705 : Échanges bidirectionnels par courriels et lors du volet parent.</p> <p><u>Unidirectionnelle</u> P707 : Selon l'enseignante, mère ne donne aucune rétroaction lorsqu'il s'agit de discuter du comportement social ou prosocial de son enfant.</p> <p><u>Aucun n'échange</u> P708 : Aucun échange sur le comportement prosocial de l'enfant. Un seul courriel envoyé par l'enseignante sans suivi.</p>
Classe 4 E1100	<p><u>Bidirectionnelle</u> P1103 : Échanges bidirectionnels.</p>	<p><u>Bidirectionnelle</u> P1103 : Échange bidirectionnel sur le comportement prosocial de l'enfant.</p>

Les 5 classes participantes	Communication bidirectionnelle en général	Communication bidirectionnelle spécifique aux comportements prosociaux
Classe 5 E1300	<p><u>Bidirectionnelle</u> P1303 : Échanges bidirectionnels.</p> <p><u>Unidirectionnelle</u> P1308 : Communication unidirectionnelle lors d'une rencontre formelle.</p> <p><u>Bidirectionnelle</u> P1311 : Échanges bidirectionnels.</p>	<p><u>Bidirectionnelle</u> P1303 : Échanges bidirectionnels reliés à la prosocialité lors d'une situation problématique.</p> <p><u>Unidirectionnelle</u> P1308 : Un seul échange téléphonique selon le père. Selon l'enseignante, le seul échange est en novembre (bulletin) et le père n'a fait aucune rétroaction.</p> <p><u>Bidirectionnelle</u> P1311 : Échanges bidirectionnels.</p>

Bref, les applications virtuelles et les programmes comme *Brindami* et *La Ribambelle* favorisent la présence d'échanges bidirectionnels sur les comportements prosociaux des enfants. La communication parents-enseignant.e bidirectionnelle semble être axée davantage sur les difficultés de l'enfant que sur la prosocialité.

4.2.7 Le partage du pouvoir et la prise de décision conjointe

Le partage intentionnel du pouvoir et les prises de décision conjointes entre le milieu familial et le milieu éducatif permettent aux acteurs de travailler ensemble selon Cantin (2008). Dans le cadre de ce projet, lorsque les enseignantes et les parents rapportent avoir pris des décisions ensemble concernant l'enfant, le pouvoir était considéré partagé.

De manière générale, le partage du pouvoir et de la prise des décisions sont présents avec tous les parents en ce qui a trait aux apprentissages, au fonctionnement de l'enfant en classe et autres sujets liés à la réussite éducative des élèves. De leur côté, les parents ont eu l'opportunité d'échanger, au besoin, avec leur enseignante respective, soient concernant l'apprentissage du français, un diagnostic particulier (TSA, trouble du langage), la motricité fine ou globale (jeux, exercices, bricolage, etc.) ou autres. Par exemple, ce parent (P601) rapporte avoir travaillé conjointement avec l'enseignante E600 pour soutenir sa fille sur le plan langagier.

P601 : Ça m'a fait, euh, ça m'a fait peur... Je suis préoccupée à la langue, parce que ma fille mélange les trois langues, anglaise, française, espagnole. Donc, je ne sais pas si elle le comprend, si la professeure comprend quand elle veut quelque chose ou qu'elle a besoin de quelque chose. Mais, la professeure m'a dit que non, elle s'exprime très bien. Elle m'a dit qu'il faut toujours aussi pratiquer la langue, mais qu'au moins elle comprend l'idée. INT : OK. De manière générale, comment vous communiquer avec le

professeur? P601 : Oh, soit par cellulaire, par téléphone s'il y a quelque chose, par exemple, comme le dossier de la tutrice qu'elle a faite par courriel ou quand on fait une rencontre par ZOOM pour parler de nos questions et comment on va aider ma fille.

C'est aussi le cas de ce parent (P108) qui a agi conjointement avec l'enseignante E100 pour aider sa fille concernant l'entraînement à la propreté.

P108 : Ma fille est propre depuis qu'elle a l'âge de 2 ans, je n'ai jamais eu de problème avec ça, ça c'est jamais reproduit, pis là, elle a commencé l'école, pis je vous dirais en mi-école, en milieu de l'école, elle a commencé à avoir des fuites. Donc, au début, ben ça commencé vers la fin de l'hiver là, elle a commencé à faire pipi, faque là c'est sûr que là on avait un problème, parce qu'elle ne faisait pas ça à la maison, mais elle le faisait à l'école, faque fallait savoir pourquoi qu'elle faisait ça à l'école, faque, on a vraiment fouillé, on a donné des trucs, pis là ça arrive pu. Faque, on a travaillé fort des deux côtés, tsé moi pour faire des rappels à ma fille, « tu veux-tu que je te mette un pantalon, t'es-tu capable de te retenir, peut-être avertir avant », pis Mme E100, même chose, a dit ma fille vient me voir, je vais te le faire rappeler une fois de plus, faque ça été ça. Mme E100 a décidé de mettre un système en place de collants, parce que moi à la maison je faisais ça, faque on a décidé de faire la même chose, faque moi j'avais un système de récompense avec des étoiles, faque elle a dit : « ok, si toi tu fais ça, je vais essayer aussi de le faire, si pour toi ça marche, ben pour moi aussi ça va marcher ». Pis bon, effectivement, c'est ce qu'on a fait, pis ça fonctionne.

Pour les comportements prosociaux spécifiquement, les résultats montrent que toutes les enseignantes et six parents (P108, P601, P705, P1103, P1303, P1311) ont échangé leurs diverses connaissances afin de faire des choix éclairés et de prendre des décisions qui pourraient aider l'enfant à adopter des comportements positifs envers leurs pairs (voir le tableau 4.12). Soulignons que certaines enseignantes communiquent seulement lorsqu'il y a un problème, une situation conflictuelle ou un événement spécifique. Ainsi, si l'enfant fonctionne bien en classe et qu'il adopte des comportements adéquats au niveau social, aucun n'échange n'est considéré requis. C'est le cas de la classe 1 (E100) avec le parent (P102), car l'enseignante « n'a pas vraiment eu besoin de parler des habiletés sociales, au sens où ce n'était pas un élève (e102) avec des difficultés ». C'est également le cas de la classe 3 (E700) pour le parent P708 qui n'a communiqué qu'une seule situation durant l'année scolaire, et ce, sans recevoir de rétroaction ou de suivi. Le parent s'exprime ainsi sur ce point.

P708: I am not helpful for your study, hey. I am sorry. But no, Miss P700 only talk to us about one situation, the one I told you before about my son been bullied one day by other kids of his class, but she only informs us of the situation by email, we didn't talk to her or contacted her after because it never happened again and me and my wife we did not think I was a big deal, you know, they are still young,

and they are boys, they need to learn that's all. But that was it, Miss P700 does really tell us anything about his behavior, sorry.

De la même manière, certains parents (P102, P103, P707, P708) n'ont pas ressenti le besoin de discuter du comportement social avec l'enseignante. Selon cette mère (P103) « mon enfant n'a pas de difficulté au niveau social, il est sociable, il partage, il euh, c'est, c'est vraiment euh, il n'y a pas de souci. Bon, alors moi, c'est le français qui m'inquiétait ». En revanche, ce parent (P708) relate la situation différemment.

INT: Did you have any interaction with the teacher, specifically about your child's behaviors with the other children in the group? P708: About his behavior in class, I don't know, we never really talk about his behavior with the teacher, so I guess he's nice to other kids, I don't know. I guess no new is good news. (...) we didn't really have any one-on-one conversation.

D'autres enseignantes (E600, E700, E1300), malgré les comportements sociaux jugés inadéquats (e609, e707, e1308), n'ont pas échangé avec les parents concernés. Dans le cas de l'enseignante E600 avec le parent P609, l'information était divulguée, des conseils étaient donnés, mais il semble que peu de partage n'était fait pour décider ensemble de stratégies conjointes. Ce parent a donc essayé seul de trouver des moyens d'aider son fils à changer son comportement en classe. Voici comment ce parent explique la situation:

P609: Oh, ya the teacher says to my son « you're not the boss » when the teacher talks if front of me, I understand how they talk, you know. She says « hey, you're not the boss, your mom's the boss, I am the boss, you're small. » I know that was good, but he is learning something new, so I say, « when he boss calm down him. » She says, « He need to listen. » I say « OK » to the teacher, « if you want my son to listening to you, say I love who I am, you listen to me, like this, don't say you're not doing this, I am the boss, like that, because he's not used to this. » Then she does not understand so I say, « OK I talk to my son. » I tell teacher « whatever you want, you tell me, I talk with my son, he do like that. »

C'est aussi le cas de l'enseignante E700 qui a essayé à plusieurs reprises, lors du volet parent, d'adresser la situation avec le parent P707. La mère, selon l'enseignante, ne semblait pas ouverte à la discussion: « Pis effectivement, les 2 dernières fois elle était là, ça s'est bien passé, elle a joué au gymnase avec sa fille. Mais j'ai voulu l'aborder juste pour jaser un petit peu du comportement de sa fille, mais je voyais qu'elle n'était pas ouverte, fait que je n'ai pas insisté. (...) j'ai très peu de rétroaction avec cette mère-là ».

Certaines divergences de points de vue entre certains acteurs sont également rapportées. D'une part, l'enseignante E1300 considère que la communication parents-enseignante est presque « quasiment inexistante ». Selon celle-ci, les parents (P1308) ne donnaient aucune rétroaction et ne lui posaient aucune question. L'enseignante E1300 considère que cette famille n'est pas impliquée dans la vie scolaire de leur enfant. Cependant, lorsque l'enfant a commencé à adopter des comportements inadéquats avec ses pairs (conflits récurrents, domine les jeux, difficultés à reconnaître ses torts), l'enseignante ne semble pas avoir communiqué directement avec les parents. L'enseignante explique ici sa posture.

E1300 : Je n'ai pas le souvenir qu'on était sur la même longueur d'onde, mais comme je t'ai dit, les comportements n'étaient pas aussi présents, en début d'année, qu'il était au fur et à mesure. (...). INT : Quand justement ça commençait à aller un petit peu moins bien, est-ce que vous avez communiqué avec les parents? E1300 : Non, je ne pense pas. À part, ben, en fait, dans la communication du mois d'avril, je l'ai écrit, mais, à part, euh, à part une signature là, ils n'ont pas eu d'autre chose.

Les propos du père (P1308) révèlent une perception différente. Celui-ci, à sa manière, essayait de trouver à la maison et avec l'aide de son entourage, des solutions pour aider son enfant à progresser au niveau social et comportemental. Cependant, il n'a pas transmis ces informations à l'enseignante, considérant leur approche différente.

P1308 : (...) il faut un peu serrer la vis après plusieurs avertissements, fait que, c'est sûr qu'on n'est pas formés pédagogiquement, c'est quoi les meilleures techniques, on va selon notre bon sens-là on va dire, fait que, on essaie de regarder sur internet, bon c'est quoi la meilleure méthode, on documente avec des amis, euh, si par exemple j'appelle mon frère qui a des enfants, dans telle situation tu ferais quoi, c'est quoi que tu nous proposes, mais chacun va donner son commentaire, ben moi je ferais comme ça, essaye de faire ça, peut être ça va changer, essaye de l'écouter, fait que nous, on comme, on fait des écoutes un peu partout, on a pas de formule prête, y a pas de formule, on va voir selon le jugement dépendent de la situation, on fait des tests, on va tester cette façon-là si ça marche, on va continuer, si ça marche pas avec elle on va dire c'est pas des bonnes solutions, on fait des tests et des essais, 2 fois, ça marche, des fois ça marche pas et euh, quand on voit ça marche ben on va utiliser ce type de de test là, ce type de de solution, c'est ça. Mais, on n'a pas de formule magique en tant que telle, on n'a pas de livre magique (...).

Tableau 4.12 Partage du pouvoir et la prise de décision de manière générale et spécifique aux comportements prosociaux

Les 5 classes participantes	Permettre le partage du pouvoir et la prise de décision de manière générale	Permettre le partage du pouvoir et la prise de décision pour le soutien des comportements prosociaux
Classe 1 E100	<p>Partagé P102 : Rencontres formelles (bulletins), volet parent, apprentissages et motricité fine. P103 : Rencontres formelles (bulletins), volet parent, langage (français) P108 : Rencontres formelles (bulletins), volet parent, difficulté à se retenir (pipi), gestion des émotions et système mis en place maison-école.</p>	<p>Aucun n'échange P102 : Échange non requis selon les acteurs</p> <p>Non partagées P103 : Communications unidirectionnelles, mère donne peu de rétroaction selon l'enseignante et échange non requis selon les acteurs.</p> <p>Partagées P108 : Présence d'échanges axés sur des stratégies communes et pistes de solutions.</p>
Classe 2 E600	<p>Partagé P601 : Partage et prise de décisions sur les défis associés au langage (orthophonie). P609 : Partage et prise de décisions sur fonctionnement de l'enfant en classe et relation enfant-enseignante.</p>	<p>Partagées P601 : Présence d'échanges axés sur des stratégies communes et pistes de solutions</p> <p>Non partagées P609 : Non, malgré la fréquence des échanges, peu de décisions sont prises conjointement entre les acteurs pour le comportement de l'enfant.</p>
Classe 3 E700	<p>Partagé P705 : Partage et prise de décisions sur les défis associés au langage (dyspraxie). P707 : Partage et prise de décisions sur les défis associés au fonctionnement en classe et le langage (enfant refusait de parler en français en début d'année). P708 : Partage et prise de décisions sur les défis associés aux apprentissages et langage (français).</p>	<p>Partagées P705 : Présence d'échanges axés sur des stratégies communes et pistes de solutions.</p> <p>Non partagées P707 : Non, la mère ne donne aucune solution malgré les tentatives de l'enseignante à échanger sur le sujet.</p> <p>Aucun n'échange P708 : Aucun échange. Un seul courriel envoyé par l'enseignante sans suivi.</p>
Classe 4 E1100	<p>Partagé P1103 : Partage et prise de décisions sur l'hypothèse d'un TSA.</p>	<p>Partagées P1103 : Présence d'échanges axés sur des stratégies communes et pistes de solutions.</p>
Classe 5 E1300	<p>Partagé P1303 : Partage et prise de décisions sur les défis associés à la fatigue et à la motivation dans les apprentissages. P1308 : Partage et prise de décisions sur les défis associés aux apprentissages, au langage (français) et à l'autonomie. P1311 : Partage et prise de décisions sur les défis associés à la gestion de la colère.</p>	<p>Partagées P1303 : Présence d'échanges axés sur des stratégies communes et pistes de solutions.</p> <p>Non partagées P1308 : Communication presque inexistante selon l'enseignante, père donne presque aucune rétroaction sur le comportement de son enfant durant l'année scolaire voyant leurs approches trop différentes.</p> <p>Partagées P1311 : Présence d'échanges axés sur des stratégies communes et pistes de solutions.</p>

En somme, le constat de manière générale est positif, tous les acteurs ont eu l'opportunité de partager le pouvoir et la prise de décision sur différents sujets. Cependant, le portrait est fort différent si on considère spécifiquement le soutien des comportements prosociaux. L'absence d'échange ou de rétroactions ainsi que les communications unidirectionnelles affectent cette dimension.

4.2.8 La reconnaissance et le respect des connaissances et de l'expertise de l'autre

Selon Cantin (2008), en utilisant leurs compétences mutuelles, les parents et les enseignant.es sont en mesure de mieux répondre aux divers besoins des enfants. Le respect doit être dans les deux sens et les connaissances mutuelles doivent être sollicitées ainsi que l'expertise professionnelle et parentale doit être reconnue pour que la communication soit de qualité.

De manière générale, la reconnaissance de l'expertise de l'autre est présente dans les propos de toutes les enseignantes et des parents pour la communication sur divers sujets. Toutes les enseignantes ont pris le temps, d'une manière ou d'une autre, d'apprendre à connaître chaque famille lors des rencontres formelles (bulletins), des rencontres liées au volet parent ou des rencontres informelles. Par exemple, ici l'enseignante (E1300) apprend à mieux connaître la situation familiale de son élève (e1303).

E1300 : Euh, je me rappelle que le petit était triste, sensible, fatigué pis euh, j'avais, on avait communiqué ensemble pour qu'ils m'expliquent ce qui se passe. Bien euh, j'ai appris que le petit vivait un changement à la maison parce qu'il habitait avec le, le papa habitait avec sa nouvelle conjointe pis tout ça, pis euh. Donc ça, je pense, c'était le plus significatif qu'on avait là, euh, sur ZOOM.

Selon leurs propos, tous les parents semblent reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise professionnelle des enseignantes. Trois parents (P102, P1103) évoquent leur appréciation de la manière suivante.

P102 : Ah ouais, tellement un amour, cette madame-là, là. Elle a fait tellement une différence. Ben, là, ma, ma plus vieille est rendue en maternelle cinq ans, puis euh, il y a tellement, je... Comme elle est partie avec ma plus vieille, puis là, ma plus vieille a tellement d'intérêt pour l'école. Ma deuxième elle commence à avoir... faque tu vois qu'elle aime qu'est-ce qu'elle fait, puis euh, tu sais elle est passionnée, puis euh, elle est à la bonne place, comme qu'on dirait. Faque oui. Puis tout le temps disponible, si on a

des questions, on peut la rejoindre en tout temps. (...) si j'ai des questions, elle me donne des trucs, elle me prodigue des conseils, puis euh, vraiment un amour...

P708: Miss E700 is a great teacher, she studied to become a teacher, so you know, we trust her judgment. My son really likes her, so the relationship is probably the same with every other parent, I guess.

P1103 : Ah oui, on avait tout à fait les mêmes attentes, les mêmes objectifs, pis euh, une façon aussi similaire de de de travailler ensemble, donc euh, vraiment-là, je suis totalement satisfaite de l'enseignante sur qui ma fille est tombée cette année, pis la TES aussi, c'est du beau travail d'équipe de de de tout le monde-là, autour d'elle là, c'était vraiment super.

En ce qui a trait aux échanges liés au soutien des comportements prosociaux spécifiquement, sept des douze parents (P108, P601, P609, P705, P1103, P1303, P1311) ont eu l'opportunité d'échanger avec leurs enseignantes respectives sur leurs diverses connaissances en lien avec le comportement durant l'année scolaire (voir tableau 4.12). Dans cette citation, ce parent explique le « beau travail d'équipe » qui a été fait pour soutenir le comportement de sa fille :

INT : En ce qui concerne vos attentes face à son évolution pour le développement des comportements prosociaux ? P1103 : Ah oui, on avait tout à fait les mêmes attentes, les mêmes objectifs, pis euh, une façon aussi similaire de de de travailler ensemble sur le comportement de mon enfant, donc euh, vraiment-là, je suis totalement satisfaite de l'enseignante sur qui ma fille est tombée cette année, pis la TES aussi, c'est du beau travail d'équipe de de de tout le monde-là, autour d'elle là, c'était vraiment super. (...) Je me suis vraiment sentie choyée, justement comme quand j'avais mes enfants au CPE, que la relation était euh, mes aînés, euh, ils sont tous à l'école, pis euh, je n'ai jamais eu la chance d'avoir une relation aussi proche parent-enseignant, autant proximale, avec les autres enseignantes de mes enfants que j'ai eus avec l'enseignante, pis ça même en maternelle 5 ans.

Il faut noter que malgré les difficultés comportementales rencontrées par l'enfant e609, les échanges parent-enseignante parfois unidirectionnels et l'absence de partage dans la prise de décision, la relation entre P609 et E600 était basée, selon les deux acteurs, sur le respect et la reconnaissance des connaissances et de l'expertise de chacun. L'une est considérée comme une enseignante attentionnée à ses élèves et les autres comme des parents dévoués qui connaissent bien leur enfant. Voici un extrait de cette reconnaissance mutuelle:

P609: Oh, ya, the example I say to you before, when she says my son not listening the teacher, then I say to my son that he needs to listen to the teacher to the situation, and then after that she says to me when I come, she says: « oh thank you, what you did to your son, you're the best mom. » She said that in front of everyone, she told me in front of everyone, my son good boy and I good mummy. Because when we go see our kids through the door, everyone's there, and then she did like this: « oh my god your amazing mum » and then I say: « what I do » and then she says: « what you think I don't know

about your son, he's too good now. » So, ya, that was a positive thing, that was very good. (...) Because, you know, this is the circle, you know, the three of us, is important the way we treat each other, treat with respect, listening to each other important, because you know, I want my son to behave so teacher happy, but teacher needs listen to me, so my son listen.

L'enseignante E100 pour les parents (P102, P103) ainsi que l'enseignante E700 pour les parents (P707, P708) n'ont pas eu l'occasion ou ressenti le besoin d'échanger avec les parents sur le comportement prosocial de leurs élèves. En revanche, malgré les tentatives de cette enseignante (E700), celle-ci évoque n'avoir pas eu l'opportunité d'échanger sur le comportement social ou prosocial de l'enfant e707. Elle n'a donc pas pris en considération l'expertise de la mère à ce sujet. Notons que l'enseignante E700 a peu communiqué avec le parent (P708), car, elle reconnaissait et respectait l'expertise des parents dont voici les propos.

E700 : Ah, ben, je n'ai jamais eu là à parler de comportements négatifs qui auraient pu arriver ou de stratégie avec les parents (P708), ben, c'est parce qu'ils sont tellement sur la coche là comme on dit, qu'un moment donné, je ne pourrais pas leur en montrer là.

L'enseignante E1300, pour sa part, a eu deux occasions, durant toute l'année scolaire, de discuter avec le parent de ses connaissances et de son expertise face à l'élève e1308. Cependant, elle considère que l'implication des parents était faible et que la communication était presque inexistante entre eux. Elle n'a pas sondé le parent (P1308) sur ses connaissances et son expertise face aux comportements sociaux ou prosociaux de son enfant. À contrario, le père respecte et reconnaît les compétences pédagogiques et l'expertise de l'enseignante E1300. Voici ses propos:

P1308 : Moi, ma fille je la connais, pis Mme E1300 aussi elle connaît ma fille. Depuis un bout de temps, on essaie de la comprendre, des fois il y a des moments d'excitation, ils ont 4 ans, fait que, fait que, euh, ouais, on essaie de de trouver une solution là, mais c'est ça. Mais, il n'y a pas de solution miracle, fait que, bah c'est sûr, moi j'ai mon approche et Mme E1300 a son approche. Elle a une approche plus pédagogique que la mienne. Euh, moi j'ai une approche plus parentale on va dire fait que, je reprends l'astuce de pédagogie comme Madame E1300. Mais euh, c'est sûr que, ce n'est pas pareil. Mais on essaie de trouver, de voir ce qu'est la meilleure façon pour elle.

Tableau 4.13 Reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre de manière générale et plus spécifiquement pour les comportements prosociaux

Les 5 classes participantes	Reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre de manière générale	Reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre pour le soutien des comportements prosociaux
Classe 1 E100	Respectées P102 : Échanges sur les apprentissages et la motricité fine. P103 : Échanges sur l'apprentissage du français (exercices maison-école, trucs, cours de francisation). P108 : Échanges sur la gestion des émotions avec système émulation maison-école, hygiène personnelle (difficulté à retenir son urine).	Aucun n'échange P102 : Aucun échange sur les comportements prosociaux entre les acteurs. P103 : Peu d'échange sur les comportements prosociaux entre les acteurs, absence de rétroaction de la mère sur ses propres connaissances ou son expertise. Respectées P108 : Les compétences et l'expertise des acteurs sont reconnues et respectées lorsqu'il y a eu présence d'échanges sur les comportements prosociaux de l'enfant (bidirectionnalité).
Classe 2 E600	Respectées P601 : Échanges sur trouble de langage, évaluation en orthophonie, exercices maison-école. P609 : Échanges sur le fonctionnement de l'enfant en classe et la relation enfant-enseignante difficile.	Respectées P601 : Les compétences et l'expertise des acteurs sont reconnues et respectées lorsqu'il y a eu présence d'échanges sur les comportements prosociaux de l'enfant (bidirectionnalité). P609 : Les compétences et l'expertise des acteurs sont reconnues et respectées lorsqu'il y a eu présence d'échanges sur les comportements prosociaux de l'enfant (bidirectionnalité dans quelques échanges).
Classe 3 E700	Respectées P705 : Échanges sur trouble de langage, dyspraxie, exercices maison-école. P707 : Échanges sur le fonctionnement en classe et l'utilisation du français (enfant refusait de parler en français en début d'année scolaire). P708 : Échanges sur les apprentissages et compétences en français. Respect mutuel malgré le peu d'échanges entre les acteurs.	Respectées P705 : Les compétences et l'expertise des acteurs sont reconnues et respectées lorsqu'il y a eu présence d'échanges sur les comportements prosociaux de l'enfant (bidirectionnalité). P707 : Les compétences et l'expertise de l'enseignante sont reconnues et respectées, et ce, malgré l'absence de rétroaction de la mère sur ses propres connaissances ou son expertise. Aucun n'échange P708 : Aucun échange. Un seul courriel envoyé par l'enseignante sans suivi.
Classe 4 E1100	Respectées P1103 : Échanges sur l'hypothèse TSA, évaluations, tutrice et motricité globale et fine.	Respectées P1103 : Les compétences et l'expertise des acteurs sont reconnues et respectées lorsqu'il y a eu présence d'échanges sur les comportements prosociaux de l'enfant (bidirectionnalité).
Classe 5 E1300	Respectées P1303 : Échange sur la motivation scolaire face aux apprentissages. P1308 : Malgré la faible fréquence des communications, le père respecte et reconnaît les compétences et l'expertise de l'enseignante. Lors de la	Respectées P1303 : Les compétences et l'expertise des acteurs sont reconnues et respectées lors de l'échange sur les comportements prosociaux de l'enfant (bidirectionnalité) en raison d'une problématique. Non respectées

	<p>rencontre du bulletin, présence d'échanges sur les apprentissages, l'autonomie et l'utilisation du français (enfant à tendance à parler en anglais avec ses pairs en classe).</p> <p>P1311 : Échanges sur la gestion de la colère en début d'année scolaire et suivi lors de rencontres formelles et informelles.</p>	<p>P1308 : Malgré la faible fréquence des communications, le père respecte et reconnaît les compétences et l'expertise de l'enseignante, mais l'enseignante voit un manque d'implication.</p> <p>Respectées</p> <p>P1311 : Les compétences et l'expertise des acteurs sont reconnues et respectées lorsqu'il y a eu présence d'échanges sur les comportements prosociaux de l'enfant (bidirectionnalité).</p>
--	--	--

Ainsi, à l'exception d'une enseignante (E1300) et des parents qui, pour diverses raisons, n'ont pas échangé sur le comportement prosocial de leur enfant (P102, P708), tous les acteurs reconnaissent et respectent les connaissances et l'expertise de l'autre, et ce, autant pour les échanges liés aux apprentissages de manière globale que spécifiquement pour le soutien des comportements prosociaux.

4.2.9 La reconnaissance et le respect de la diversité des contextes de vie des familles

Selon Cantin (2008), l'école a la responsabilité de s'assurer que tous les élèves connaissent une réelle égalité des chances. Les enseignants doivent être sensibles à toute pratique ou tout comportement qui auraient des effets discriminatoires ou qui pourraient engendrer des zones de tensions entre l'école et les familles (Benoit et al., 2008; Périer, 2012). La diversité est une richesse qui doit non seulement être valorisée au sein du curriculum et des activités éducatives, mais également prises en compte dans les pratiques de communication au sein du milieu scolaire (Cantin, 2008; Fan et Chen, 2018; Keyser, 2006; Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon, 2021). Dans le cadre de ce projet, cette dimension est ressortie de deux manières dans les propos des enseignantes. Elles utilisent une autre langue que le français pour communiquer avec les familles (diversité linguistique) et encouragent les échanges sur les références socioculturelles des parents et/ou des enfants susceptibles de varier au regard de la culture scolaire (diversité ethnoculturelle).

Dans les propos de certaines enseignantes, on remarque une ouverture à la diversité. Par exemple, ici l'enseignante met l'accent sur l'effort de cette famille à apprendre le français.

E700 : Euh, par écrit en français. Papa (P708) m'écrit en français, pis je le vois qui travaille fort parce que des fois ce n'est pas tout à fait le bon mot qui est utilisé ou euh... mais je trouve ça génial qu'il fasse l'effort de s'exprimer en français. Au début de l'année, il dit: « Can I speak to you in English, but you can speak to me in French. » Tsé, fait que j'ai dit : « oui, oui, n'y a pas de problème, je comprends. » Pis là, maintenant, quand on se voit, il me parle en français. Fait que ça, je trouve ça beau. Euh, la maman, je sais que le français c'est encore mystérieux pour elle, euh, on réussit à communiquer, n'y a pas de problème, euh, mais quand elle est venue faire l'activité de musique avec son mari en classe, j'étais vraiment surprise qu'elle se met à parler en français au groupe, un français banal, mais un français que les enfants ont compris quand même. Fait que ça, c'est tellement de beaux exemples d'intégration là, quand on a des familles qui se donnent la peine, je sais que, je ne vais pas entrer dans le jugement là, mais y en a des familles qui gardent leur langue ou l'anglais pis c'est correct aussi. (...) Mais, ceux qui font cet effort-là, d'apprendre la langue, je trouve ça juste extraordinaire, vraiment!

Cette enseignante met également l'accent sur l'importance de trouver « une façon de se comprendre ».

E700 : Mais je mets des photos pis le papa (P708) il commente les photos en français « oh, wow, quelle magnifique activité pour développer telle chose chez les enfants ». Tsé, par téléphone non, en personne, maman c'est plus difficile parce qu'elle est asiatique qui parle anglais avec un gros accent asiatique pis moi, mon anglais, il n'est pas top, fait que je comprenne quelques mots puis là j'ai réussi un peu à extrapoler ce qu'elle veut dire. Papa lui, parle un très bon anglais, c'est plus simple de parler avec lui. (...) Tsé, on doit absolument trouver une façon de se comprendre.

Les parents P103 et P609 utilisent des moyens technologiques pour traduire les documents formels de l'école, mais les échanges avec les enseignantes sont en anglais. Notons cependant qu'aucun service de traduction ne semble avoir été offert par les écoles et/ou les enseignantes (E100, E600) pour assurer la compréhension des documents formels.

Il y a deux enseignantes (E700, E600) qui ont nommé avoir reçu la formation ÉLODiL pour être en mesure de communiquer avec des élèves de diverses origines ethniques. La plus-value de cette formation est ainsi relatée par cette enseignante.

E600 : Fait que le lien là avec les élèves est important. J'ai suivi la formation d'ÉLODiL quand j'étais à l'université, parce que moi je suis arrivée tard de 98 à 2006, puis y parlait de ça, de de pouvoir des fois parler un petit peu si on peut, certains mots, euh, que l'enfant connaît, parce qu'elle, elle est, elle c'est de la République dominicaine. Donc, c'est sûr que les mots espagnols, je ne les prononce pas tous de la bonne façon, il y a des fois je vais rajouter des « ion » pour que ça ressemble un peu à langue pis elle se met à rire, pis à me corrige pas nécessairement (...). Elle me fait plus confiance on dirait, parce que je voulais partager sa langue pis je lui demandais de m'aider, pis quand je ne pouvais pas pis qu'elle ne le savait pas, je cherchais sur mon cellulaire.

L'une d'elles (E700) rapporte avoir mis en pratique certaines stratégies de sa formation portant sur l'enseignement dans un milieu plurilingue et pluriethnique. Cette enseignante intègre dans sa pratique des activités valorisant la diversité culturelle au sein de sa classe. Les enfants ont ainsi l'opportunité, chaque lundi, de discuter de leur famille, des cultures auxquelles ils s'identifient et des activités qu'ils ont faites durant la fin de semaine. Ce parent (P708) témoigne de son appréciation pour ce type d'activité.

P708: Miss P700 told us to send picture of activities we do on the weekend so that the children can talk about their weekend in class on Monday, I really like that idea, we have sent many pictures trough out the year, I love that, that my son can share is experiences and talk about his family and his culture with his friends.

Un autre parent (P1303) évoque l'ouverture et la bienveillance de l'enseignante auprès de tous les élèves de la classe, peu importe leur origine. Elle relate la qualité des animations et les petits mots pour chaque élève.

P1303 : Non, mais je vais lui écrire un beau mot à la fin de l'année scolaire là parce que, c'est, c'est, c'est vrai là dans ses côtés d'animation, dans ses interventions en classe, la manière d'intervenir avec les parents, quand elle nous écrire des petits mots, c'est vraiment une façon bien adaptée pour le préscolaire donc, c'est, je... Ça va vraiment chercher en plus comme euh, tu sais, c'est sûr que c'est un milieu qui est très multiethnique, fait que ça va vraiment chercher tous les types d'élèves qu'on peut avoir en plus donc, c'est vraiment bien.

En revanche, l'une des enseignantes (E600) a eu deux propos teintés d'idées préconçues :

E600 : Mais, je sais qu'elle (P609) apprécie beaucoup les conseils que je lui donne pis tsé, comme eux autres ils disent tout le temps les immigrants : « you and I are family now ». C'est ça, pour eux là, on devient comme une partie de leur famille. Ils apprécient pis c'est comme ça qu'ils nous le redonnent.

E600 : Mais euh, c'est un choix, c'est correct, mais tsé, on sait que les familles allophones y en ont qui s'adaptent pis y en a d'autres que non. (...) C'est leur choix.

Plusieurs enseignantes ou parents n'ont cependant émis aucun commentaire sur cet aspect (voir le tableau 4.14). Aucune information spécifique aux comportements prosociaux dans la diversité n'est ressortie des entretiens.

Tableau 4.14 Reconnaître et respecter la diversité afin de prendre en considération les caractéristiques des familles selon les acteurs par classe

Les 5 classes participantes	Reconnaître et respecter la diversité des familles
Classe 1 E100	Reconnaît diversité linguistique P103 : Respect de la diversité linguistique : usage de l'anglais au besoin.
Classe 2 E600 Formation ÉLODiL	Reconnaît diversité linguistique P609 : Respect de la diversité linguistique : usage de l'anglais au besoin. Reconnaît plus ou moins la diversité ethnoculturelle Formation ÉLODiL, mais propos teintés d'idées préconçues sur les immigrants.
Classe 3 E700 Formation ÉLODiL	Reconnaît diversité ethnoculturelle et linguistique P708 : Respect de la diversité linguistique : usage de l'anglais au besoin. Respect de la diversité ethnoculturelle : ouverture et bienveillance à l'égard de cette famille. P705, P707, P708 : Formation ÉLODiL et activités valorisant la diversité culturelle au sein de son groupe-classe.
Classe 4 E1100	Aucune donnée liée à la diversité dans les entretiens
Classe 5 E1300	Reconnaît diversité ethnoculturelle P1303 : Ouverture et bienveillance de l'enseignante auprès de tous les élèves de la classe, peu importe la provenance.

Bref, la diversité linguistique est reconnue et prise en compte par trois enseignantes (E100, E600, E700) qui utilisent l'anglais au besoin pour assurer la compréhension du message. Tandis que la diversité ethnoculturelle est reconnue et respectée par deux enseignantes (E700, E1300), toutes deux offrent une ouverture et des activités valorisant la diversité au sein de leur groupe-classe. Notons que seule une enseignante (E600) a tenu des propos teintés d'idées préconçues sur les familles immigrantes.

4.2.10 La communication individualisée parents-enseignante

Cette dernière dimension qui a émergé des données recueillies lors des entretiens implique un échange d'idées et d'opinions entre deux acteurs qui est spécifique à un enfant. On remarque que la communication parent-enseignante de manière générale est individualisée pour 3 des 5 classes participantes (E100, E600, E1100) (voir le tableau 4.15). L'utilisation de l'agenda, du courriel, du téléphone et des rencontres face à face à la sortie des classes permettent aux enseignantes de donner des commentaires spécifiques sur le cheminement de l'enfant aux parents.

En revanche, si l'enseignante n'utilise pas ou presque les modalités citées ci-haut (E700, E1300) et que l'enfant fréquente le service de garde, il est possible que le parent reçoive presque exclusivement, à l'exception des rencontres formelles et du volet parent, des communications via *classe Dojo ou Teams*. La communication faite via ces plateformes peut parfois sembler générique pour les parents. Ce parent (P708) en parle ainsi:

P708: Like I said, the teacher doesn't really talk about our son, mostly about the whole class, I don't have much to say, sorry. INT: What do you mean about the whole class? P708: Well, we see picture of their activity, drawing and other stuff every day or every week but not really anything about my son. The teacher's communication is more generic, you know, about what they do and information the parents should have about activity, or questions, you know, that kind of stuff.

Notons également que deux enseignantes (E700, E1300) communiquent avec les parents de manière individualisée uniquement lorsque l'enfant rencontre des difficultés (P705, P707, P1303, P1311) ou lors d'une problématique particulière (P708). Par exemple, ce parent (P1308) n'a reçu aucune information spécifique sur le cheminement de son enfant à l'exception des bulletins. Selon ses dires, la communication parents-enseignant.e individualisée se fait seulement lorsque « *quelque chose va mal* » ou lorsque le parent a un commentaire spécifique à faire à l'enseignant.e. Voici ses propos :

P1308 : Par exemple, des fois, je mets des notes, c'est sûr que la communication, je comprends que toutes les professeurs sont débordées, on ne peut pas trop la déranger trop souvent, la communication se fait seulement quand quelque chose qui va mal ou quelque chose qu'on voulait mettre un commentaire, mais d'habitude, les communications ont fait sur DOJO, on met nos commentaires directs, elle peut nous voir directement sur classe DOJO. (...) Ici, bon, tout se fait par courriel ou tout se fait par texte. Fais que, hum, hum.

En ce qui concerne plus spécifiquement les comportements prosociaux, deux enseignantes (E100, E600) ainsi que trois parents (P708, P1308, P1311) sont d'avis qu'une communication parents-enseignante positive individualisée est nécessaire pour soutenir la prosocialité. Le point de vue de deux de ces acteurs est ainsi présenté.

E100 : Je leur donne des petits trophées et puis que j'envoie ça dans la pochette, mais je n'écris pas nécessairement pourquoi aux parents donc (...), je pense que je pourrais vraiment faire justement des rétroactions plus spécifiques finalement, des petits exemples, des actions spécifiques serait quelque chose d'intéressant.

P708: The communication is very generic, like I told you before, so I guess, I would've like to have more communication centred around my son, his behaviours with kids, his improvements and stuff like that, a more personal touch, you know, I guess, but then again, to be fair, as parents I could've reached Miss P700 more often to, and invest more time into my son school experience. My wife and I both work, so life goes fast, and we sometimes don't take the time.

Tableau 4.15 Communication parents-enseignant.e individualisée de manière générale et spécifiquement liée aux comportements prosociaux

Les 5 classes participantes	Communication individualisée de manière générale	Communication individualisée pour le soutien des comportements prosociaux
Classe 1 E100	<p>Individualisée</p> <p>P102 : Communications dans l'agenda concernant les apprentissages.</p> <p>P103 : Communications liées à l'apprentissage du français par courriels et agenda.</p> <p>P108 : Plusieurs appels téléphoniques entre l'enseignante et le parent.</p>	<p>Aucun n'échange</p> <p>P102 : Échanges non requis selon les acteurs</p> <p>P103 : Échanges non requis selon la mère.</p> <p>Individualisées</p> <p>P108 : Échanges par courriels et appels téléphoniques reliés parfois au comportement prosocial de l'enfant.</p>
Classe 2 E600	<p>Individualisée</p> <p>P601 : Appels téléphoniques 4 fois par semaine, suivi lié à un trouble du langage.</p> <p>P609 : Communications quotidiennes et individualisées axées sur les difficultés rencontrées par l'enfant tant sur le plan social que sur le plan comportemental.</p>	<p>Individualisées</p> <p>P601 : Échanges sur le comportement de l'enfant lors de rencontres informelles et récompenses envoyées pour bon comportement envers ses pairs.</p> <p>P609 : Échanges quotidiens sur le comportement de l'enfant, parfois reliés à la prosocialité.</p>
Classe 3 E700	<p>Individualisée</p> <p>P705 : Échanges fréquents entre l'enseignante et le parent, suivi lié à un trouble du langage.</p> <p>Plus ou moins individualisée</p> <p>P707 : Échanges fréquents en début d'année scolaire sur l'utilisation du français en classe et fonctionnement du groupe, échanges peu fréquents lorsque les difficultés sont résolues.</p> <p>Non individualisée</p> <p>P708 : Échanges presque inexistant, un courriel lié à une problématique de groupe.</p>	<p>Individualisées</p> <p>P705 : Échanges reliés à la prosocialité lors de quelques rencontres face à face.</p> <p>Plus ou moins individualisées</p> <p>P707 : Plutôt génériques, mais quelques courriels de l'enseignante lors de conflits et commentaires lors de rencontres face-à-face.</p> <p>Aucun n'échange</p> <p>P708 : Aucun échange au comportement social ou prosocial de l'enfant selon le parent. Un seul courriel envoyé par l'enseignante sans suivi.</p>
Classe 4 E1100	<p>Individualisée</p> <p>P1103 : Communications fréquentes et personnalisées liées à l'hypothèse TSA par courriels et rencontre face à face.</p>	<p>Non individualisée</p> <p>P1103 : Un seul échange positif sur le comportement prosocial de l'enfant.</p>
Classe 5 E1300	<p>Individualisée</p> <p>P1303 : Échanges sur Zoom entre parents et l'enseignante liés à la motivation scolaire.</p> <p>Non individualisée</p> <p>P1308 : Communications génériques sur <i>classe Dojo</i> qui ne portent pas spécifiquement sur</p>	<p>Non individualisée</p> <p>P1303 : Un seul échange positif sur le comportement prosocial de l'enfant.</p> <p>P1308 : Père a reçu une seule communication sur le comportement social de son enfant durant l'année scolaire (implication positive de sa fille dans les activités avec ses pairs), à</p>

	<p>leur enfant. Aucun message privé ou échange à l'exception des bulletins.</p> <p>Plus ou moins individualisée</p> <p>P1311 : Échanges fréquents en début d'année scolaire sur la gestion de la colère, échanges parents-enseignante peu fréquents lorsque les difficultés sont résolues.</p>	<p>son avis les informations sont génériques et non individualisées. Enseignante nomme un seul échange (bulletin), mais sans rétroaction du père.</p> <p>Individualisées</p> <p>P1311 : Communications fréquentes individualisées en début d'année scolaire pour des conflits avec ses pairs.</p>
--	---	--

En somme, quatre enseignantes (E100, E700, E1100, E1300) communiquent avec les parents de manière individualisée pour les comportements prosociaux (P108, P705, P1103, P1303) ou lors d'une problématique particulière avec un élève ou un groupe d'élèves (P1311). Si l'enfant répond bien aux attentes comportementales des adultes (enseignante/parents) et qu'il adopte un comportement prosocial, il est possible qu'aucun échange ne soit considéré nécessaire, c'est le cas de trois parents (P102, P103, P708).

4.2.11 La discussion des résultats pour les dimensions de la qualité de la communication

Les résultats de notre analyse montrent que, de manière générale, les dimensions de la qualité de la communication parents-enseignant.e sont presque toutes présentes pour toutes les enseignantes. On note moins de dimensions de qualité lorsque l'on considère les échanges sur les comportements prosociaux spécifiquement. Ceci dit bien que la plupart des dimensions sont présentes dans toutes les classes, les enseignantes ne communiquent pas toujours de la même façon d'une famille à une autre. Plusieurs facteurs pourraient expliquer cette situation notamment la présence ou non des parents au volet parent, ou encore les opportunités de rencontres quotidiennes à la sortie des classes si l'enfant ne fréquente pas le service de garde.

Le tableau 4.16 a, b, c, d, e présente les résultats pour des dimensions de la communication évaluées pour chacune des enseignantes. Pour être considérée comme un élément de qualité, la dimension devait aller dans le sens attendu (ex. bidirectionnel ou tenir compte du contexte) et être évaluée positivement par les deux protagonistes. La qualité de la communication parents-enseignante est alors jugée de bonne si plus de 60 % des dimensions respectent ces deux critères sur l'ensemble des dimensions évaluées.

Tableau 4.16a Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 1

Classe 1	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E100/P102	<p>Communication générale de bonne qualité (9/9) Toutes les dimensions sont présentes sauf une dimension non évaluée, soit « reconnaît et respecte la diversité ».</p> <p>Communication liée à la prosocialité non évaluée Aucune dimension n'a été évaluée</p>
E100/P103	<p>Communication générale de bonne qualité (8/10) Toutes les dimensions sont présentes sauf 2 « la fréquence » et « la bidirectionnalité ».</p> <p>Communication liée à la prosocialité de faible qualité (2/7) Uniquement deux dimensions sont présentes : la communication positive et appropriée. On note l'absence de 5 dimensions : la diversité des modalités, la bidirectionnalité, le partage du pouvoir et de la prise de décision, reconnaît et respecte les connaissances et l'expertise de l'autre et la communication individualisée. Les 3 autres dimensions n'ont pas pu être évaluées : la fréquence, la création de réseaux naturels de soutien, reconnaît et respecte la diversité.</p>
E100/P108	<p>Communication générale de bonne qualité (9/9) Toutes les dimensions sont présentes sauf « reconnaît et respecte la diversité » qui n'a pu être évaluée.</p> <p>Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (8/8) Presque toutes les dimensions sont présentes (8) sauf 2 dimensions qui non pu être évaluées: la fréquence, reconnaît et respecte la diversité.</p>

Le tableau 4.16a montre que de manière générale, tous les indicateurs de la qualité de la communication sont présents entre l'enseignante (E100) et les parents (P102, P108). Pour le parent (P103), on remarque l'absence de deux indicateurs de qualité pour la communication en générale auxquelles s'ajoutent des modalités peu diversifiées et une faible fréquence des communications individualisées spécifiquement liées à la prosocialité.

Tableau 4.16b Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 2

Classe 2	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E600/P601	<p>Communication générale de bonne qualité (10/10) Toutes les 10 dimensions sont présentes.</p>
E600/P601	<p>Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (8/8) Huit dimensions sont présentes, 2 dimensions non pu être évaluées: la fréquence, la diversité.</p>

Classe 2	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E600/P609	<p>Communication générale de bonne qualité (7/10) On note la présence de 7 dimensions et de 2 dimensions qui sont plus ou moins présentes : la bidirectionnalité, reconnaît et respecte la diversité. Une seule dimension est ainsi absente soit, la création de réseaux naturels de soutien.</p>
	<p>Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (5/8) On note la présence de la moitié des dimensions (5) : la diversité des modalités, la communication positive, la communication appropriée, reconnaît et respecte les connaissances et l'expertise de l'autre et la communication individualisée. Une seule dimension est plus ou moins présente, soit la bidirectionnalité en raison d'échanges unidirectionnels. Deux dimensions sont absentes : le partage du pouvoir et de la prise de décision, la création de réseaux naturels de soutien. Puis, les 2 dernières dimensions n'ont pas pu être évaluées : la fréquence, reconnaît et respecte la diversité.</p>

Le tableau 4.16b montre que tous les indicateurs de la qualité de la communication avec les parents sont présents entre l'enseignante (E600) et le parent (P601). Bien que la communication soit « bonne » entre l'enseignante et ce parent, on note une absence de plusieurs indicateurs de qualité avec la deuxième famille participante (P609). L'indicateur lié à la bidirectionnalité des échanges est plus ou moins présent dans la communication parents-enseignante, car certains échanges étaient de nature unidirectionnelle, et ce, spécialement en ce qui a trait aux échanges liés à la prosocialité. Cela explique l'absence d'un autre indicateur, le « partage du pouvoir et de la prise de décision ». De plus, P609 ne s'est présenté qu'à une seule rencontre du volet parent, on considère donc que « la création de réseaux naturels de soutien » a peu été encouragée. Bien que l'enseignante ait reçu la formation ÉLODiL et qu'elle utilise l'anglais au besoin avec ce parent (P609), ses propos sont parfois teintés d'idées préconçues.

Tableau 4.16c Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 3

Classe 3	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E700/P705	<p>Communication générale de bonne qualité (10/10) Toutes les 10 dimensions sont présentes.</p>
	<p>Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (7/8) On note la présence de 7 dimensions: la communication positive, communication appropriée, la bidirectionnalité, le partage du pouvoir et de la prise de décision, reconnaît et respecte les connaissances et l'expertise de l'autre, la création de réseaux naturels de soutien et la communication individualisée. Une seule dimension est absente soit la diversité des modalités. Puis, deux dimensions sont non évaluées : la fréquence, reconnaît et respecte la diversité.</p>

Classe 3	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E700/P707	<p>Communication générale de bonne qualité (8/10) 8 dimensions sont présentes, mais la fréquence est absente. Une dimension est plus ou moins présente, la communication individualisée.</p> <p>Communication liée à la prosocialité de faible qualité (3/8) Seules 3 dimensions sont présentes : la communication positive, la communication appropriée et la création de réseaux naturels de soutien. On note l'absence de 5 dimensions: la diversité des modalités, la bidirectionnalité, le partage du pouvoir et de la prise de décision, reconnaît et respecte les connaissances et l'expertise de l'autre et la communication individualisée. Les 2 autres dimensions n'ont pas pu être évaluées : la fréquence, reconnaît et respecte la diversité.</p>
E700/P708	<p>Communication générale de bonne qualité (7/10) On note la présence de 7 dimensions. Les 3 autres dimensions sont absentes : la diversité des modalités, la fréquence et la communication individualisée.</p> <p>Communication liée à la prosocialité de faible qualité (1/3) Une seule dimension est présente, soit la communication appropriée. Deux dimensions sont absentes : la diversité des modalités et la communication positive. Tous les 7 autres dimensions non pas été évaluées en raison du peu d'échanges entre les acteurs.</p>

Le tableau 4.15c indique que de manière générale, tous les indicateurs de la qualité de la communication sont présents entre l'enseignante (E700) et le parent (P705). Toutefois, on constate que la diversité des modalités est absente pour le parent (P708) ainsi que deux autres indicateurs pour les parents (P707, P708), soit la fréquence et la présence de communications individualisées.

À l'exception de la qualité de la communication parents-enseignante avec le parent (P705), le constat lié au soutien de la prosocialité est loin d'être optimal. L'indicateur lié à la diversité des modalités est absent avec les trois familles participantes. Cinq indicateurs sont absents avec ce parent (P707). Notons qu'il n'y a eu aucun échange entre l'enseignante (E700) et le parent (P708) touchant le comportement de l'enfant.

Tableau 4.16d Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 4

Classe 4	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E1100/P1103	<p>Communication générale de bonne qualité (8/9) On note que 8 dimensions sont présentes, mais que la fréquence est absente. La dimension « reconnaît et respecte la diversité » n'a pas pu être évaluée.</p>

	<p>Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (4/6) Uniquement 4 dimensions sont présentes : la communication appropriée, la bidirectionnalité, le partage du pouvoir et de la prise de décision, reconnaît et respecte les connaissances et l'expertise de l'autre. Deux dimensions sont absentes : la diversité des modalités et la communication individualisée. Puis, les 4 autres dimensions non pas été évaluées : la fréquence, la communication positive, la création de réseaux naturels de soutien et reconnaît et respecte la diversité.</p>
--	--

Le tableau 4.15d montre que de manière générale, tous les indicateurs de qualité sont présents pour la communication entre le parent (P1103) et l'enseignante (E1100). En revanche, les résultats dévoilent l'absence de trois indicateurs pour le soutien de la prosocialité, soient : diversité des modalités, communications positives et communication individualisée. Notons que malgré qu'il n'y ait eu qu'un seul échange lié directement à la prosocialité entre les acteurs durant l'année scolaire, celui-ci fut bidirectionnel et a permis de travailler conjointement sur un objectif commun dans le respect et l'écoute.

Tableau 4.16e Qualité de la communication générale et spécifique à la prosocialité avec les parents de la classe 5

Classe 5	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E1300/P1303	<p>Communication générale de bonne qualité (10/10) Toutes les 10 dimensions sont présentes.</p> <p>Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (6/8) On note que 6 dimensions sont présentes : la diversité des modalités, communication appropriée, la bidirectionnalité, le partage du pouvoir et de la prise de décision, reconnaît et respecte les connaissances et l'expertise de l'autre et la création de réseaux naturels de soutien. Deux dimensions sont absentes : communication positive et communication individualisée. Puis, deux dimensions sont non évaluées : la fréquence, reconnaît et respecte la diversité.</p>
E1300/P1308	<p>Communication générale de bonne qualité (5/9) Cinq dimensions sont présentes : la diversité des modalités, la fréquence, la communication positive, la communication appropriée, le partage du pouvoir et de la prise de décision. Puis, on note l'absence de 4 dimensions : la bidirectionnalité, reconnaît et respecte les connaissances et l'expertise de l'autre, la création de réseaux naturels de soutien et la communication individualisée. La dimension « reconnaît et respecte la diversité » n'a pas pu être évaluée.</p> <p>Communication liée à la prosocialité de faible qualité (1/7) Une seule dimension est présente, soit la communication appropriée. On note l'absence de 6 dimensions : la diversité des modalités, la communication positive, la bidirectionnalité, le partage du pouvoir et de la prise de décision, reconnaît et respecte les connaissances et l'expertise de l'autre et la communication individualisée. Puis, 3 dimensions n'ont pu être évaluées : la fréquence, la création de réseaux naturels de soutien, reconnaît et respecte la diversité.</p>

Classe 5	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E1300/P1311	<p>Communication générale de bonne qualité (9/9) Presque toutes les dimensions sont présentes sauf une non évaluée, soit « reconnaît et respecte la diversité ».</p> <p>Communication liée à la prosocialité de haute qualité (8/8) Presque toutes les dimensions sont présentes sauf deux non évaluées : la fréquence et reconnaît et respecte la diversité .</p>

Le tableau 4.15e présente un portrait mitigé. En effet, de manière générale, tous les indicateurs de la qualité de la communication sont présents avec deux des trois parents (P1303 et P1311) à l'exception d'une dimension pour le parent (P1311). Les communications individualisées étaient présentes uniquement en début de l'année scolaire lorsque l'enfant rencontrait des difficultés liées à la gestion de ses émotions. La communication est donc considérée « bonne » avec ces deux familles (P1303, P1311). On note toutefois l'absence de quatre indicateurs avec la troisième famille (P1308).

On constate des résultats similaires pour la communication liée au soutien des comportements prosociaux. En effet, presque tous les indicateurs de la qualité sont présents pour ces deux parents (P1303, P1311), sauf la communication individualisée (P1303). En revanche, la qualité de la communication entre l'enseignante E1300 et le parent P1308 est loin d'être idéale. Tous les indicateurs de la qualité de la communication sont absents, sauf la communication appropriée. Le point de vue des acteurs diffère à plusieurs niveaux d'où l'absence de nombreux indicateurs.

En somme, pour l'ensemble des classes, les résultats montrent que les dimensions de la communication parents-enseignante pour le soutien des comportements prosociaux sont jugées de bonne qualité pour sept des douze parents participants (P108, P601, P609, P705, P1103, P1303, P1311). Il faut dire que les dimensions de qualité de la communication parents-enseignante, de manière générale, sont aussi considérées optimales chez ces mêmes sept parents. Certaines lacunes sont observées au niveau de la qualité de la communication avec les

cinq autres parents participants (P102, P103, P708, P707, P1308). Examinons maintenant, de manière plus spécifique, certaines dimensions de la communication parents-enseignante.

On remarque que les cinq enseignantes utilisent de manière générale des modalités diversifiées comme le téléphone, le courriel, l'agenda, les rencontres face à face et les applications virtuelles (*classe Dojo, Teams, Zoom*). Ces résultats concordent avec l'étude de Ozmen et ses collaborateurs (2016) qui révèle que les enseignant.es s'efforcent de développer des stratégies de communication diversifiées et collaboratives. Les technologies, par exemple, offrent désormais un espace de communication plus accessible en favorisant un transfert des connaissances facile, rapide et efficace (Ozmen et al., 2016). Cependant, les enseignant.es doivent ainsi s'assurer de leur accessibilité pour les parents. Selon ces auteurs, la communication traditionnelle en format papier et face-à-face demeure essentielle (Ozmen et al., 2016).

Les résultats révèlent une diminution des modalités utilisées lorsqu'il s'agit de la communication liée au soutien des comportements prosociaux. La communication est davantage visuelle et unidirectionnelle, car les enseignantes communiquent le plus souvent les réussites sociales et prosociales des enfants à travers des photos (E700, E1100, E1300), des médailles (E600) ou des petites fiches positives (E100). La diminution des modalités et l'utilisation d'une communication plutôt unidirectionnelle semblent affecter plusieurs autres indicateurs, dont la bidirectionnalité, la fréquence des communications et les communications individualisées.

Abordons plus précisément ces trois dimensions. De nombreuses recherches font ressortir que les parents s'impliquent davantage dans le cheminement scolaire de leur enfant lorsqu'il y a une communication bidirectionnelle entre eux-ci et l'enseignant.e (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2001; Lueder, 2011). Cette forme de communication repose non pas sur l'envoi d'information aux parents, mais sur une possibilité pour eux de discuter d'enjeux en lien avec l'éducation de leur enfant (Christenson et Sheridan, 2001).

Notons que les parents qui ne parlent pas le français se retrouvent parfois limités en termes de communication avec le personnel scolaire (Tétreault et al., 2014). La peur d'être jugés ou incompris par l'autre peuvent ainsi freiner les possibilités de communiquer de manière bidirectionnelle avec les enseignant.e.s sur le comportement de leur enfant (Larivée et Ouédraogo, 2017), d'où l'importance d'établir une relation de confiance dès le début de l'année scolaire, soit avant d'avoir des conversations difficiles (Leenders et al., 2019). Ainsi, pour assurer une communication bidirectionnelle, l'enseignant.e doit maintenir une correspondance régulière avec le parent et encourager ce dernier à le questionner (Lueder, 2011). Ces études nous laissent ainsi croire que la communication visuelle et unidirectionnelle utilisée fréquemment par les enseignantes pour informer les parents des comportements prosociaux de leurs enfants ne favorise pas les échanges bidirectionnels entre les acteurs.

Ensuite, les résultats de notre étude tendent vers la nécessité d'une plus grande fréquence de communication. Peu importe le niveau scolaire des élèves, tous les parents souhaitent obtenir plus ou moins les mêmes informations sur leurs enfants (bonnes ou mauvaises). Les principales différences résident dans la façon dont ceux-ci souhaitent recevoir ces informations (Dumoulin et al., 2013). Selon les résultats de notre étude, les attentes des parents et des enseignants diffèrent en ce qui concerne la fréquence des communications liées au comportement prosocial. Les enseignantes semblent avoir l'impression de communiquer de manière efficace et assez fréquente, tandis que les parents aimeraient recevoir davantage de communication individualisée. En effet, trois parents (P708, P1308, P1311) nomment qu'une communication parents-enseignante positive et individualisée aurait été plus appréciée pour soutenir les comportements prosociaux de leurs enfants. Selon Garrett (2009), les parents souhaitent avoir davantage de messages positifs ainsi que des informations personnalisées sur comment ils pourraient aider leurs enfants à mieux réussir à l'école.

4.3 Les liens entre la qualité de la communication parents-enseignant.e et l'amélioration des comportements prosociaux

Le dernier objectif de ce projet consiste à explorer les liens entre la qualité de la communication parents-enseignant.e et les comportements prosociaux des enfants durant l'année scolaire. Les tableaux 4.17 a, b, c, d, e présentent la qualité de la communication pour chacune des classes ainsi que les comportements prosociaux pour chacun des enfants.

Le tableau 4.17a montre que la communication sur divers sujets dans la classe 1 est de bonne qualité avec tous les parents bien que le niveau de qualité varie pour ce qui concerne spécifiquement la prosocialité pour le parent (P103). Tous les enfants ont fait des gains au niveau des comportements prosociaux.

Tableaux 4.17a Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe 1

Classe 1	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E100/P102	<p>Communication générale de bonne qualité (9/10) Communication liée à la prosocialité non évaluée</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante et les parents E100 : Réconforter, consoler et coopérer/P102 : Aider, partager et échanger</p>
E100/P103	<p>Communication générale de bonne qualité (8/10) Communication liée à la prosocialité de faible qualité (2/7)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante et les parents E100 : Coopérer/P103 : Coopérer et s'excuser</p>
E100/P108	<p>Communication générale de bonne qualité (9/9) Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (8/8)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante et les parents E100 : Partager, échanger et coopérer/P108 : Partager, échanger et coopérer</p>

Le tableau 4.17b montre que la communication sur divers sujets dans la classe 2 est de bonne qualité avec les parents de manière générale et pour la prosocialité spécifiquement. Les deux enfants ont fait des gains au niveau prosocial, mais un enfant (P609) présente plusieurs difficultés en fin d'année. Soulignons que e609 était perçu par l'enseignante E600 comme un enfant qui n'avait aucune habileté sociale. Selon l'enseignante, cet enfant (e609) dérangeait le

fonctionnement de la classe en raison de ses comportements de provocations et de ses nombreux conflits envers ses pairs.

Tableaux 4.17b Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe 2

Classe 2	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E600/P601	<p>Communication générale de bonne qualité (10/10) Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (8/8)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante E600 : Réconforter, consoler et coopérer</p>
E600/P609	<p>Communication générale de bonne qualité (7/10) Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (5/8)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante et le parent E600 : Aider/ P609 : Aider, partager, échanger et coopérer</p> <p>Difficultés persistantes des comportements prosociaux selon l'enseignante E600 : S'excuser, partager, échanger, coopérer</p> <p>Comportements inadéquats selon l'enseignante et le parent E600 : Provocation envers ses pairs/P609 : Colère envers ses pairs</p>

Le tableau 4.17c montre que la communication sur divers sujets dans la classe est de bonne qualité avec les parents, mais plus variable pour la prosocialité allant de bonne à faible. Bien que certains comportements prosociaux se sont améliorés, tous les enfants présentent encore des difficultés en fin d'année. La communication parents-enseignante est presque inexistante entre ces deux acteurs (E700, P708) et le manque de rétroaction du parent semble avoir fait obstacle à la communication. La divergence de points de vue est peut-être un facteur qui peut expliquer ce manque de rétroaction.

Tableaux 4.17c Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe 3

Classe 3	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E700/P705	<p>Communication générale de bonne qualité (10/10) Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (7/8)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante et le parent E700 : Coopérer et s'excuser/P705 : Aider, coopérer.</p> <p>Difficultés persistantes des comportements prosociaux selon l'enseignante E700 : Réconforter et consoler.</p>

Classe 3	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E700/P707	<p>Communication générale de bonne qualité (8/10) Communication liée à la prosocialité de faible qualité (3/8)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante E700 : S'excuser.</p> <p>Difficultés persistantes des comportements prosociaux selon l'enseignante E700 : Partager, échanger et coopérer.</p> <p>Comportements inadéquats selon l'enseignante E700 : Conflits récurrents avec ses pairs et leader négatif.</p>
E700/P708	<p>Communication générale de bonne qualité (7/10) Communication liée à la prosocialité de faible qualité (1/3)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante P708 : Aider, réconforter, donner et coopérer.</p> <p>Difficultés persistantes des comportements prosociaux selon l'enseignante E700 : Réconforter et consoler.</p>

Le tableau 4.17d montre que la communication sur divers sujets et sur la prosocialité dans la classe E1100 est de bonne qualité avec le parent. Tous les indicateurs de qualité sont présents pour la communication entre le parent (P1103) et l'enseignante (E1100) sauf la fréquence. L'enfant a fait un gain au niveau des comportements prosociaux selon l'enseignante et trois, selon la mère.

Tableaux 4.17d Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe 4

Classe 4	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E1100/P1103	<p>Communication générale de bonne qualité (8/9) Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (4/6) Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante et le parent E1100 : Coopérer/P1103 : Réconforter, consoler et encourager</p>

Le tableau 4.17e montre que la communication sur divers sujets dans la classe E1300 est de bonne qualité avec les trois parents. La communication liée à la prosocialité varie, allant de bonne à faible. Tous les enfants ont fait au moins un gain au niveau des comportements prosociaux, mais deux enfants présentent encore des difficultés en fin d'année.

Tableaux 4.17e Qualité de la communication et les comportements constatés par les différents acteurs durant l'année scolaire dans la classe 5

Classe 5	Dimensions de la qualité et les comportements constatés par les différents acteurs
E1300/P1303	<p>Communication générale de bonne qualité (10/10) Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (6/8)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon le parent P1303 : Coopérer.</p> <p>Difficultés persistantes des comportements prosociaux selon l'enseignante E1300 : Réconforter, consoler et s'excuser.</p> <p>Comportements inadéquats selon le parent P1303 : Parfois un leader négatif envers ses pairs.</p>
E1300/P1308	<p>Communication générale de bonne qualité (5/9) Communication liée à la prosocialité de faible qualité (1/7)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante et le parent E1300 : Coopérer et s'excuser/P1308 : Aider</p> <p>Difficultés persistantes des comportements prosociaux selon l'enseignante et le parent E1300 : Partager, échanger et coopérer/P1308 : Partager, échanger et coopérer.</p> <p>Comportements inadéquats selon l'enseignante et le parent E1300 : Conflits récurrents avec ses pairs, domine les jeux, difficultés à reconnaître ses torts et à s'excuser/P1308 : Conflits récurrents avec ses pairs et comportements parfois agressifs.</p>
E1300/P1311	<p>Communication générale de bonne qualité (9/9) Communication liée à la prosocialité de bonne qualité (8/8)</p> <p>Amélioration des comportements prosociaux selon l'enseignante et le parent E1300 : Aider, reconforter, consoler et coopérer/P1311 : Aider, consoler, reconforter, coopérer, donner, échanger, partager.</p>

À première vue, il n'est pas facile de dégager les liens entre la communication parents-enseignante et l'amélioration des comportements prosociaux des enfants durant l'année scolaire. On remarque cependant plus de difficultés persistantes et/ou de comportements inadéquats en fin d'année scolaire dans les classes où la qualité de la communication est considérée moins optimale. Les liens entre la communication et les comportements prosociaux semblent plus explicites lorsque l'on considère spécifiquement la communication liée à la prosocialité. Rappelons que la communication liée à la prosocialité est de bonne qualité avec sept parents (P108, P601, P609, P705, P1103, P1303, P1311), mais de faible qualité avec quatre parents (P103, P707, P708, P1308). On remarque que dans les cas où la qualité de la communication liée à la prosocialité est faible, tous les enfants sauf e103 présentaient des difficultés persistantes et dans certains cas, des comportements inadéquats en fin d'année scolaire. L'une des pistes qui peut expliquer ce phénomène est que certaines enseignantes (E100, E700, E1300) communiquent

uniquement lorsque leurs élèves rencontrent des difficultés et non pour souligner les comportements prosociaux. À titre d'exemple, une enseignante (E100) ne ressentait pas le besoin de communiquer avec les parents lorsque tout allait bien, mais communiquait avec les parents par téléphone aussitôt qu'une situation qu'elle considérait « problématique » se présentait. Une autre enseignante prenait le temps d'échanger avec le parent tous les jours si son enfant adoptait des comportements inadéquats. Toutefois, un « thumbs up » ou un hochement de tête était utilisé à la sortie des classes si l'enfant avait de « bons » comportements.

Ce constat fait écho aux travaux d'autres chercheurs qui rapportent une fréquence élevée des échanges lorsque l'enfant rencontre des difficultés sur le plan scolaire ou comportemental (Deslandes, 1996; Deslandes & Jacques, 2004; Izzo et al., 1999; Larivée, 2017, Savard, 2016). Ces résultats suggèrent qu'il y a peu de communication entre parents et enseignant.e.s si l'enfant présente moins de comportements dérangeants (Savard, 2016). Pourtant, les écrits scientifiques spécifient l'importance pour les enseignants de communiquer avec le parent non seulement lorsqu'il y a des problèmes, mais aussi pour communiquer des informations positives (Deslandes, 2001; Epstein, 2001; Lueder, 2011). L'absence de communication sur le progrès de l'enfant lorsque « tout va bien » et l'augmentation de la fréquence des communications lorsque l'enfant présente des difficultés peuvent affecter la confiance des parents envers l'enseignante (Gisewhite et al., 2019; Périer, 2012) et la perception des parents face au milieu scolaire (Fan et al., 2018). Ce manque d'information pourrait aussi contribuer au développement d'une suspicion des parents à l'égard de l'école.

Pour expliquer l'absence de communication pour souligner les comportements prosociaux, autant les enseignantes que les parents évoquent les contraintes liées au temps. Pour les enseignantes, c'est le peu de temps alloué hors des heures de classe pour les communications. Larivée (2011) soulève l'hypothèse que les enseignant.es priorisent probablement les communications essentielles liées à certaines problématiques afin de pouvoir modifier le comportement de certains élèves et ainsi, améliorer le fonctionnement général du groupe. L'étude de Larivée et Ouédraogo (2017), pour sa part, révèle que les enseignant.e.s ne semblent

pas avoir le temps nécessaire pour communiquer de manière fréquente avec tous les parents et de préparer des activités pour encourager leur implication. En ce qui concerne les parents, c'est le temps alloué à la communication parents-enseignant.e, aux rencontres formelles et informelles ainsi que l'implication aux activités proposées par l'école qui s'avèrent parfois un défi (Larivée et Ouédraogo; 2017).

5 LA CONCLUSION

Cette section présente quelques réflexions pour la pratique qui émanent des résultats, les limites du projet et les perspectives pour les recherches futures.

5.1 Les cinq pistes pour les personnes enseignantes émergent des résultats

Piste 1 : Besoin d'accroître la communication sur les aspects positifs

Dans les propos recueillis dans cette étude tout comme dans d'autres, la communication parents-enseignant.e, peu importe la modalité utilisée, est plus souvent établie sur les difficultés scolaires et comportementales de l'enfant (Deslandes et Lafortune, 2001; Larivée, 2017). Bien que la fréquence des communications soit perçue comme une prémisses importante à la communication parents-enseignant.e, il semble important de créer des occasions d'échanges sur les aspects positifs et non seulement en présence de difficultés (Sansfaçon, 2011).

Piste 2 : Besoin d'améliorer la communication individualisée surtout en lien avec les comportements prosociaux

Les parents et les enseignantes s'accordent sur le fait qu'il devrait avoir davantage de communications individualisées et plus spécifiquement liées au comportement prosocial de l'enfant afin de pouvoir réinvestir et renforcer les comportements prosociaux travaillés à la maternelle dans le milieu familial. Selon Deslandes et Jacques (2004), il est important de mettre en place des occasions de rencontres et d'échanges individualisés formels ou informels entre les acteurs, et ce, dès le début de la maternelle 4 ans. Ces échanges, poursuivis durant l'année scolaire, ont le potentiel de contribuer au développement d'une relation de confiance entre les parents et l'enseignant.e, qui par la même occasion, est associée à une meilleure adaptation de l'enfant à la fin du préscolaire. Actuellement en maternelle 4 ans, ce sont surtout les rencontres de groupe qui sont mises de l'avant grâce au volet parent. L'utilisation des technologies numériques pourrait faciliter une communication parents-enseignant.e individualisée liée à la prosocialité. En effet, les enseignant.e.s peuvent informer les parents de manière individualisée via le courriel, les messages « texto » ou les plateformes virtuelles (*Teams, classe Dojo, Zoom,*

etc.). Nos résultats révèlent que certaines personnes enseignantes n'exploitent pas de façon optimale ces technologies. Certains parents nomment qu'ils auraient apprécié une plus grande fréquence de communications à travers les plateformes *Teams* et *classe Dojo*.

Piste 3 : Besoin d'outils pour la communication en contexte de diversité des familles

Dans cette étude, deux enseignantes sur cinq avaient suivi la formation ÉLODiL. Les albums jeunesse plurilingues, accompagnés d'une version audio, permettent l'implantation d'un climat de classe ouvert à la diversité. Mettre en place ce type d'activité en classe valorise le plurilinguisme. Les enseignantes qui ont suivi cette formation relatent se sentir davantage outillées pour intervenir au sein d'un milieu scolaire pluriethnique et plurilingue.

Dans un contexte où la population d'élève devient de plus en plus diversifiée, le personnel enseignant est amené à échanger avec des parents d'élèves ayant des profils et des trajectoires de vie très variés. Cette transformation représente de nouveaux défis pour le milieu scolaire (Benoit et al., 2008; Liboy, 2014). Les enseignant.e.s doivent être sensibles à toute pratique ou tout comportement qui auraient des effets discriminatoires ou qui pourraient engendrer des zones de tensions entre l'école et les familles, d'où l'importance d'outiller le personnel scolaire à reconnaître et à respecter la diversité des familles.

Piste 4 : Besoin de clarifier les attentes face au rôle parental et la nature de la collaboration attendue

Il semble également important de souligner que deux parents, devant les comportements de leurs enfants, ont préféré trouver leurs solutions avec leurs propres ressources au lieu de communiquer avec leurs enseignantes respectives de « peur de déranger » ou de « remettre en question l'expertise de l'enseignante ». Ce constat fait écho à d'autres écrits qui révèlent que les relations entre les parents et les familles sont parfois dominées par des obstacles dus à des incompréhensions, à des contradictions et des perceptions différentes sur le rôle qu'ils doivent jouer (Roy, 2014). Selon le pays d'origine et leurs attentes, les parents peuvent avoir des perceptions différentes du rôle parental et de la nature de la collaboration école-famille attendue

(Benoit et al., 2008; Conus, 2017; Larivée, 2010; Vatz Laaroussi et al., 2008). Leur implication dans le milieu scolaire s'avère parfois imperceptible aux yeux de l'enseignant.e (Charette, 2016), ce qui ne doit en aucun cas être confondu avec un manque d'engagement ou d'intérêt pour la réussite éducative de l'enfant (Monceau, 2014). En ce qui concerne les deux autres parents d'origine algérienne et afghane, la situation semble différente. La divergence de points de vue entre les acteurs en regard du rôle qu'ils doivent jouer dans l'éducation et la socialisation de leur enfant semble une variable importante à considérer dans la communication parent-enseignante.

Piste 5 : Besoin d'informer les parents sur les habiletés sociales en maternelle 4 ans

Rappelons que les enseignantes de la maternelle 4 ans peuvent intégrer, dans le curriculum, des programmes préventifs s'adressant aux enfants d'âge préscolaire pour travailler les habiletés sociales. Deux programmes *Brindami* et *La Ribambelle* sont utilisés par quatre des cinq enseignantes. Selon les acteurs, les programmes comme *Brindami* et *La Ribambelle* favorisent la présence d'échanges bidirectionnels sur les comportements prosociaux des enfants. Pourtant, à l'exception de petites cartes liées à un comportement social positif, de bons coups mentionnés sur *classe Dojo* ou des médailles (*Brindami* et *La Ribambelle*), peu d'informations concrètes et individualisées semblent avoir été données aux familles via ces programmes.

Malgré leur utilisation, ces programmes ne semblent pas avoir été expliqués aux parents, à l'exception de la classe 5 qui a inclus un atelier sur le programme *Brindami* dans l'une de ses rencontres du volet parent. Le programme *Brindami* comprend déjà des fiches de communication destinées aux parents (Caporicci, 2016; Centre de psychoéducation du Québec, 2011; Richard, 2016). Pourtant, bien que trois enseignantes utilisent ce programme, aucun parent n'a rapporté avoir reçu ces fiches, et ce, malgré qu'une d'entre elles nomme avoir utilisé des « petites cartes positives » de manière ponctuelle. Les parents recevaient plutôt par *classe Dojo* des photos des médailles *Brindami* remises aux enfants ou des médailles envoyées aux parents dans le sac d'école.

5.2 Les limites de la présente étude

Malgré sa pertinence, l'approche méthodologique choisie aux fins de cette étude présente des limites. D'abord, l'entretien semi-dirigé préconisé, par ses questions ouvertes, favorise l'expression sur le thème proposé, ce qui, de ce fait, amène d'une part, des éléments d'information débordant de la problématique et d'autre part, l'absence de certaines informations pertinentes sur certains aspects de notre recherche, dont la considération de la diversité des contextes de vie des familles dans la communication. De plus, la taille restreinte de l'échantillon est une limite importante. Un plus grand nombre d'enfants par classe auraient permis de dresser un portrait plus représentatif de la communication et des liens entre la communication et les comportements prosociaux. Notons également que le profil des enseignantes participantes est homogène, tandis que celui des parents est plus diversifié, ce qui peut engendrer des différences dans la manière d'interpréter et de rapporter les comportements d'un enfant. Enfin, cette étude n'a pas examiné les différences de genre dans les comportements prosociaux. À titre d'exemple, dans l'étude de Bouchard et ses collaborateurs (2008), le personnel scolaire identifiait les filles comme étant plus prosociales que les garçons (Bouchard et al., 2008; Bouchard et al., 2012; Bouchard, Gravel, et al., 2006).

5.3 Des suggestions pour les recherches futures

À notre avis, pour les recherches futures, il serait intéressant de se pencher sur les stratégies mises en place pour communiquer avec les familles dont les contextes de vie sont plus variés, considérer le genre dans l'analyse des comportements prosociaux et développer d'autres projets pour explorer comment soutenir le développement des comportements prosociaux grâce à la communication parent-enseignant.e.

6 LES ANNEXES

ANNEXE A : Description détaillée des cinq domaines de développement de IMDPE

Domaines de développement	
Santé physique et bien-être	Manger à sa faim; être habillé adéquatement; niveau d'énergie; être en état d'éveil; motricité fine et globale; ponctualité; propreté et développement physique en général.
Compétences sociales	Habiletés sociales; sens des responsabilités, autonomie, curiosité ou habitudes de travail, respect des pairs, des adultes, des routines et des règles et capacité à jouer et à travailler avec les autres.
Maturité affective	Capacité à gérer les émotions à un niveau approprié pour l'âge; sentiment d'empathie; capacité de réfléchir avant d'agir; manifestations de craintes et d'anxiété; comportements agressifs et symptômes de l'hyperactivité et de l'inattention.
Développement cognitif et langagier	Habiletés de base en lecture et en mathématiques; l'intérêt pour les activités de lecture et de numération et la mémoire de l'enfant.
Habiletés de communication et connaissances générales	Capacité à communiquer les idées et leurs besoins de manière compréhensible; capacité à raconter des histoires, capacité à comprendre ce qu'on leur dit; aptitude à participer à un jeu faisant appel à l'imagination et la capacité à répondre à des questions nécessitant une connaissance du monde qui les entoure.

Source : l'EQDEM 2017, 2022

ANNEXE B : Domaines et sous-domaines de développement mesurés par l'IMDPE

Domaines de développement	Sous-domaines	Proportion d'enfants de maternelle n'ayant répondu qu'à peu d'attentes ou à aucune pour l'ensemble du Québec.
Santé physique et bien-être	Préparation physique	3,4 %
	Autonomie fonctionnelle	13,3 %
	Motricité globale et motricité fine	8,0 %
Compétences sociales	Habiletés sociales globales	7,6 %
	Sens des responsabilités et respect	5,8 %
	Habitudes de travail	7,3 %
	Fais preuve de curiosité	3,6 %
Maturité affective	Comportement prosocial et sens d'entraide	40,6 %
	Manifestation de crainte et d'anxiété	
	Comportement agressif	2,9 %
	Hyperactivité et inattention	9,4 %
Développement cognitif et langagier	Littératie de base	10,9 %
	Intérêt pour la littératie, la numératie et la mémorisation	17,9 %
	Aptitudes avancées en littératie	23,9 %
	Concepts de base en numératie	14,1 %
Habiletés de communication et connaissances générales	Habiletés de communication et connaissances générales	14,5 %

Source : Ses données proviennent de l'Institut de la statistique du Québec, EQDEM, 2017; EQPPEM, 2017; Lavoie, 2020.

ANNEXE C : Protocole d'entrevue pour les parents

Bonjour,

Je vous remercie beaucoup de votre participation à cette recherche nous prévoyons une entrevue d'environ une trentaine de minutes sur l'expérience que vous avez vécue cette année avec (Nom de l'enfant) votre enfant en maternelle 4 ans.

Prise de contact : Premières impressions du parent face à la maternelle 4 ans et/ou de l'enseignant.ee.

Comment s'est passée l'intégration à la maternelle 4 ans pour votre enfant et pour vous?

Est-ce que votre enfant avait fréquenté un CPE, un service de garde en milieu familial ou une halte-garderie avant son entrée à la maternelle 4 ans ?

Est-ce le premier à fréquenter la maternelle 4 ans dans votre famille ?

SECTION 1 : Le comportement prosocial de l'enfant

J'aimerais vous entendre maintenant sur ce que vous constatez chez votre enfant au niveau de ses relations avec les autres enfants (ex. partager un jouet lors des jeux libres).

Avez-vous remarqué des changements en ce qui a trait aux comportements de votre enfant envers les autres (ex. partager un jouet lors des jeux libres).

- Relance : Pouvez-vous me donner d'autres exemples? Comportements spontanés envers ses pairs, comportements associés à une demande ou à une situation, comportements bénéfiques pour ses pairs, comportement bénéfique pour son fonctionnement en groupe.

SECTION 2 : La communication enseignant.e-parent

Comment se déroulaient vos échanges avec l'enseignant.e de manière générale ? Leur forme, leur fréquence, vos sujets de discussion, etc.

Avez-vous d'autres exemples?

Relances :

- La forme des échanges. Par exemple : des rencontres, des appels téléphoniques, un message écrit, etc. (*Communication diversifiée*)
 - La fréquence. Par exemple : hebdomadaire, journalier, mensuel. (*Fréquence*)
 - Le contenu des échanges ? (*Communication positive*)
 - La clarté des échanges (*Communication appropriée au contexte* doit utiliser un langage accessible et prendre en considération les caractéristiques des familles (connaissance du français, ou de l'anglais, niveau d'éducation, alphabétisation).
 - Vos contributions à l'échange (*Communication bidirectionnelle* soit la possibilité de discuter avec l'enseignant.e des enjeux liés à l'éducation de votre enfant et de trouver ensemble des solutions aux problèmes).
 - Vos suites à l'échange (*Communication bidirectionnelle, Fréquence*)
 - Le contexte familial. (*Communication prend en considération le contexte familial : monoparentale, séparée ou divorcée, homoparentale, horaire flexible*)
 - **Relances pour les parents non francophones** : Avez-vous utilisé le service d'un interprète ? L'information était-elle traduite?
-

SECTION 3 : Lien entre la communication parents-enseignant.e et les relations de l'enfant avec les autres.

J'aimerais revenir avec vous sur un sujet d'échange en particulier, soit les relations avec les autres enfants.

- Comment l'enseignant.e vous a parlé de cette situation ?
- Partagez-vous la même perception de votre enfant que l'enseignant.e?
- Vos attentes face au comportement de votre enfant étaient-elles similaires?
- Quelles pistes avez-vous discutées avec l'enseignant.ee pour soutenir votre enfant
- Qu'avez-vous remarqué après votre discussion?
- Est-ce un échange représente bien les échanges que vous avez eus au cours de l'année sur les comportements avec les autres ? Sinon, avez-vous un autre exemple?

J'aimerais vous poser les mêmes questions, mais cette fois-ci sur un comportement positif de votre enfant envers les autres.

- Comment l'enseignant.e vous a parlé de cette situation ?
- Partagez-vous la même perception de votre enfant que l'enseignant.e?
- Vos attentes face au comportement de votre enfant étaient-elles similaires?
- Quelles pistes avez-vous discutées avec l'enseignant.e pour soutenir votre enfant
- Qu'avez-vous remarqué après votre discussion?
- Un suivi a-t-il été fait par la suite?

- Est-ce un échange représente bien les échanges que vous avez eus au cours de l'année sur les comportements avec les autres ? Sinon, avez-vous un autre exemple?

Comme nous sommes arrivés à la fin de l'entrevue, avez-vous l'impression que quelque chose d'important n'a pas été dit, que nous avons oublié de parler d'un facteur important pour optimiser la communication parents-enseignant.e ou le soutien des comportements positifs de votre enfant envers les autres ?

ANNEXE D : Protocole d'entrevue pour les enseignant.es

Bonjour,

Je vous remercie beaucoup de votre participation à cette recherche nous prévoyons une entrevue d'environ une heure (15 minutes par élève) sur l'expérience que vous avez vécue cette année avec (Nom de l'enfant) votre élève en maternelle 4 ans.

SECTION 1 : Profil général de l'élève et de sa famille.

Comment s'est passée la rentrée à la maternelle 4 ans pour cet élève?

Comment décririez-vous votre relation avec les parents de cet élève?

SECTION 2: Le comportement de chaque enfant (3).

J'aimerais vous entendre maintenant sur les relations de X avec les autres enfants (ex. partager un jouet lors des jeux libres).

Avez-vous remarqué des changements en ce qui a trait aux comportements de cet élève envers les autres (ex. partager un jouet lors des jeux libres).

- Relance : Pouvez-vous me donner d'autres exemples? Comportements spontanés envers ses pairs, comportements associés à une demande ou à une situation, comportements bénéfiques pour ses pairs, comportement bénéfique pour son fonctionnement en groupe.

SECTION 3 : Parlez-moi des échanges que vous avez eus avec le parent ou les parents de X.

Parlez-moi d'un échange significatif pour vous que vous avez eu avec ce parent au cours de l'année qui concernant ses relations avec les autres enfants de la classe ?

- Quelle était la situation ?
- Comment avez-vous échangé sur la situation avec le parent?

Relances :

- La forme des échanges. Par exemple : des rencontres, des appels téléphoniques, un message écrit, etc. (*Communication diversifiée*)
- La fréquence. Par exemple : hebdomadaire, journalier, mensuel. (*Fréquence*)

- Le contenu des échanges. (*Communication positive*)
- Quels moyens avez-vous pris pour vous assurer que le parent soit en mesure de comprendre et de participer activement aux échanges? (*Communication appropriée au contexte* doit utiliser un langage accessible et prendre en considération les caractéristiques des familles (connaissance du français, ou de l'anglais, niveau d'éducation, alphabétisation).
- **Relances pour les parents non francophones** : Avez-vous utilisé le service d'une interprète ? L'information était-elle traduite?
- Selon vous, le parent semblait-il comprendre ce qui était demandé ou expliqué?
- Avez-vous eu l'occasion de partager avec le(s) parent(s) vos connaissances sur cet élève, par exemple, ses besoins, ses défis, ses forces?
- Le contexte familial. (*Communication prend en considération le contexte familial* : monoparentale, séparée ou divorcée, homoparentale, horaire flexible)
- Vos suites à l'échange. (*Communication bidirectionnelle, Fréquence*)

J'aimerais vous poser les mêmes questions, mais cette fois-ci qui concerne un échange significatif que vous avez eu sur un comportement positif de l'enfant envers les autres.

- Quelle était la situation ?
- Comment avez-vous échangé sur la situation avec le parent

Relances :

- La forme des échanges. Par exemple : des rencontres, des appels téléphoniques, un message écrit, etc. (*Communication diversifiée*)
- La fréquence. Par exemple : hebdomadaire, journalier, mensuel. (*Fréquence*)
- Le contenu des échanges. (*Communication positive*)
- Quels moyens avez-vous pris pour vous assurer que le parent soit en mesure de comprendre et de participer activement aux échanges? (*Communication appropriée au contexte* doit utiliser un langage accessible et prendre en considération les caractéristiques des familles (connaissance du français, ou de l'anglais, niveau d'éducation, alphabétisation).
- **Relances pour les parents non francophones** : Avez-vous utilisé le service d'une interprète ? L'information était-elle traduite?
- Selon vous, le parent semblait-il comprendre ce qui était demandé ou expliqué?
- Avez-vous eu l'occasion de partager avec le(s) parent(s) vos connaissances sur cet élève, par exemple, ses besoins, ses défis, ses forces?
- Vos suites à l'échange. (*Communication bidirectionnelle, Fréquence*)

Reprendre pour l'enfant 2 et l'enfant 3.

Comme nous sommes arrivés à la fin de l'entrevue, avez-vous l'impression que quelque chose d'important n'a pas été dit, que nous avons oublié de parler d'un facteur important pour optimiser la communication parents-enseignant.e ou le soutien des comportements prosociaux?

ANNEXE E : Certificat d'approbation éthique (le PFD sera envoyé avec le mémoire)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

No. de certificat : 2020-2877

Date : 2022-06-09

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le rapport annuel pour le projet mentionné ci-dessous 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 (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Julie Poissant

Unité de rattachement : Département d'éducation et formation spécialisées

Titre du protocole de recherche : Comment favoriser l'implication parentale dans la réussite éducative des élèves dès le préscolaire?

Source de financement (le cas échéant) : CRSH

Date d'approbation initiale du projet : 2019-09-19

Équipe de recherche

Cochercheurs UQAM : François Poulin; France Capuano; Christa Japel

Auxiliaires de recherche: Stéphanie Langheit

Étudiants réalisant un projet de mémoire : Claude Lemire

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiqués rapidement au comité.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiquée au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au 2023-01-01. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Louis-Philippe Auger

Coordonnateur du CIEREH

Pour: Yanick Farmer
Professeur
Président du CIEREH

Signé le 2022-06-09 à 20:05

7 BIBLIOGRAPHIE

- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique [ASSSM-DSP]. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. En route pour l'école!* Montréal.
- Ajar, D., Dassa, C., & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3-21.
- Arap, E., Pagé, P. et Hamel, C. (2019). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire? : une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education*, 53(1), 88-108. <https://doi.org/10.7202/1056284ar>
- Audet, G. (2006). *Pour une " altérité en acte": reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Audet, G. (2008). La relation enseignant.e-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 333-350. <https://doi.org/10.7202/019684ar>
- Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 443-458. <https://doi.org/10.7202/1009176ar>
- Baudrit, A. (2011). Le développement des compétences émotionnelles à l'école: une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves? *Recherches & éducations*, (4), 95-108.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Bérubé, A., Poulin, F., & Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1-23.
- Besnard, T., Verlaan, P. (2011). Les pratiques des parents d'enfants en difficultés de comportement : Effets de la dyade parent-enfant. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43 (4), 254-266.
- Besnard, T., Houle, A.-A., Letarte, M.-J. et Blackburn-Maltais, A.-P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire: une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*. 2, 111-142.

- Besnard, T., Houle, A.-A., & Lemelin, J.-P. (2016). *Différences dans le développement des garçons et des filles et efficacité différenciée des interventions selon le genre à la période préscolaire*. Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (Grise). Université de Sherbrooke.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan. Récupéré de <https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-00996693>
- Boisvert, M. (2018). Analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire.
- Bouchard, C., Cloutier, R. et Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance, Vol. 58(4)*, 377-393. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2006-4-page-377.htm>
- Bouchard, C., Fréchette, N. (2008). *Le développement global de l'enfant*, chapitre 4, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169.
- Bouchard, C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire*. Montréal : CEC.
- Bouchard, C., Coutu, S., & Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin & G. M. Tarabulsy (Dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Tome 1* (p. 385-425). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire! *Revue Préscolaire, 50(2)*, 9-14.
- Bouchard, C., Bouchard, M.-C., & Duval, S. (2012). *Grille d'observation de la prosocialité observée* [Document inédit]. Université Laval.
- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M. C., & Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among four-year-old girls and boys in childcare centres. *Early Child Development and Care, 185(1)*, 44-65. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.903940>
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., ... Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social, 57(2)*, 129-157. <https://doi.org/10.7202/1006300ar>
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, J. S., Minier P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, C. et Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social, 57 (2)*, 74-95.

- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2011). Éditorial : le lien entre les différents acteurs intervenant auprès du jeune au cœur du partenariat école-famille-communauté. *Service social*, 57(2), 1-4. <https://doi.org/10.7202/1006289ar>
- Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Doucet, F., Coppet, M. et Couturier, Y. (2014). Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté : analyse de la documentation scientifique¹. *Service social*, 60(1), 119-139. <https://doi.org/10.7202/1025137ar>
- Bourget, D. (2019). *Relation entre le contrôle volontaire de l'enfant et son adaptation sociale à la maternelle : rôle modérateur du contrôle parental* (Mémoire accepté). Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16369>
- Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif, 2e édition: Théorie et pratique*. Québec : PUQ.
- Bowen, F. (1990). Le développement des conduites prosociales et antisociales entre les pairs : aspects conceptuels, méthodologiques et théoriques. Dans M. A. Provost (Dir.), *Le développement social des enfants : perspectives méthodologiques, théoriques et critiques*. Agence d'Arc.
- Brault, M.-C., Janosz, M. et Archambault, I. (2014). A multilevel analysis testing the effect of school composition and school climate on teacher expectations of students. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Dans *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. London, England: Jessica Kingsley Publishers, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Cantin, G. (2008). Un cadre de référence pour les relations parents-éducatrices en services de garde éducatifs : l'approche centrée sur la famille. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexion et pratiques* (p. 43-58). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Cantin, G., Bouchard, C., & Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>

- Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, †., Normandeau, S., Letarte, M.-J. & Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 195–228. <https://doi.org/10.7202/000314ar>
- Capuano, F. (2014). *Impact des habiletés socio-affectives sur la réussite scolaire*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie.
- Caporicci, P. (2016). *Les Effets Des Programmes Universels de Promotion de la Prosocialité Chez Les Enfants, Garçons Et Filles, D'âge Préscolaire* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke).
- Centre de services scolaire des Patriotes (CSSP) (2018). *Les livres du programme La Ribambelle maintenant disponibles dans les bibliothèques municipales*. <https://cssp.gouv.qc.ca/actualites/les-livres-du-programme-la-ribambelle-maintenant-disponibles-dans-les-bibliotheques-municipales/>
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132.
- Charette, J. (2016a). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants : regards croisés de parents et d'ICSI* [thèse de doctorat]. Université de Montréal, Montréal.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. New-York, N.Y.: The Guilford Press, 246 pages.
- Christenson, S. L. (2003). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students, *School Psychology Quarterly*, 18 (4), 454-482.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). Family-school relationships as a protective factor. Dans S. L. Christenson et S. M. Sheridan (dir.), *Schools and Families: Creating essential connections for learning* (p. 7-30). New York, NY: Guilford Press.
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272>
- Coelho, V., Barros, S., Burchinal, M. R., Cadima, J., Pessanha, M., Pinto, A. I., Bryant, D. M. (2019). Predictors of parent-teacher communication during infant transition to childcare in Portugal. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2126-2140. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1439940>

- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal. Inscription au 8 Novembre 2019.*
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle: quelle négociation des rôles? : inégalités et tensions de rôles autour de la "normalisation" des pratiques parentales* (Doctoral dissertation, Université de Fribourg).
- Denham, A., Brown, C. (2010). Plays Nice With Others: Social–Emotional Learning and Academic Success, *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue internationale de l'Éducation Familiale*, 2, 30 -49.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. Dans Wolf, K. van der, Slegers, P., Smit, F. *A bridge to the future: collaboration between parents, schools and communities* (p.22-35). Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Deslandes, R. (2001a). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (Eds.). *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p.251-286). Québec : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R., Rousseau, N. et Royer, N. (2002). « Collaboration école-famille-communauté : Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement ». *Revue de la pensée éducative*, 36 (1), 27-52.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Options CSQ Hors-série*, 1, 23.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2001a). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés* (Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ action concertée).
- Deslandes, R., H. Fournier et L. Morin (2008). « Evaluation of a school, family, and community partnerships program for preservice teachers in Québec, Canada », *The Journal of Educational Thought*, 42(1), p. 27-51.

- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 649-669.
- Dubeau, D., Coutu, S., & Lavigueur, S. (2013). Links between different measures of mother/father involvement and child social adjustment. *Early Child Development and Care*, 183(6), 791-809. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.723442>
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 153 p. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, M. A. et Tremblay, I. M. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche en Éducation*, 9, 4-18. www.la-recherche-en-education.org
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dunfield, K. A., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. et Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 370-378, 17979208. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Dunst, C. J. et Trivette, C. M. (1996). Empowerment, effective helping practices and family-centred care. *Pediatric Nursing*, 22(4), 334-338. Récupéré de <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=00979805&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA19138566&sid=googleScholar&linkaccess=abs>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (Dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, vol. 3, 646-702. John Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2013). Prosocial development. Dans P. D. Zelazo (Dir.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*, vol. 2, 300-325. Oxford University Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. Dans L. M. Padilla-Walker & G.

- Carlo (Dir.), *Prosocial development: A multidimensional approach*, 17-39. Oxford University Press.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Boulder, Colorado: Center on school, family, and community partnerships, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. et Jansorn, N. R. (2004). School, Family, and Community Partnerships Link the Plan. *Education Digest*, 69(6), 19-23. Récupéré de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=12233064&lang=fr&site=ehost-live>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2012). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22, <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fan, W, Li, N., Sandoval, R. (2018). A Reformulated Model of Barriers to Parental Involvement in Education: Comment on Hornby and Lafaele (2011). *Educational Review*, 70(1), 120-27. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388614>
- Fantuzzo, J., Manz, P. H., & McDermott, P. (1998). Preschool version of the Social Skills Rating System: An empirical analysis of its use with low-income children. *Journal of School Psychology*, 36(2), 199-214.
- Feyfant, A., (2015). Coéducation : quelle place pour les parents? Dossier de veille de l'IFE, 98, 1-19.
- Garrett, L. M. (2019). Parent-Teacher Communication: What Parents and Teachers Think and What School Leaders Need to Know. *Journal of School Public Relations, world*. <https://doi.org/10.3138/jspr.30.1.28>
- Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M. et Holden, C. L. (2019). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 72(6), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1666794>
- Gosselin-Lavoie, C. (2022). Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives orales en maternelle cinq ans. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/27258/Gosselin_Lavoie_Catherine_2021_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gouvernement du Canada, S. C. (2017). *Recensement de la population de 2016 - Produits de données. Proportion d'enfants 0-5 ans habitant dans les milieux les plus défavorisés selon*

l'indice de défavorisation matérielle. <https://tout-petits.org/donnees/environnement-familial/conditions-economiques/pauvrete/defavorisation/>

- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129. Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=EJ794819>
- Gross, M. G. (2006). The role of play in assessment. Dans D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Dir.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings* (2nd ed., p. 223-232). Routledge.
- Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E. et Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development*, 26(4), 661-678. <https://doi.org/10.1111/sode.12242>
- Guay, D., Laurin, I., Bigras, N., Toussaint, P., & Fournier, M. (2015). *Portrait du parcours préscolaire des enfants montréalais. Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012)*. Montréal, Canada, Fascicule 1.
- Guérin, A. (2016). Essai doctoral présenté comme exigence partielle du Doctorat en psychologie clinique (D. Psy), Université du Québec en Outaouais, 136.
- Hartas, D. (2011). The Ecology of Young Children's Behaviour and Social Competence: Child Characteristics, Socio-Economic Factors and Parenting. *Oxford Review of Education*, 37(6), 763-83. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.636226>
- Hartas, D. (2011). Children's Language and Behavioural, Social and Emotional Difficulties and Prosocial Behaviour during the Toddler Years and at School Entry. *British Journal of Special Education*, 38(2), 83-91, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00507>
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, (35), 51-62. <https://doi.org/10.7202/005126ar>
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. Récupéré de <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ), Recensements de 1996, 2001, 2006, 2016 : *Proportion d'enfants 0-5 ans habitant dans les milieux les plus défavorisés selon l'indice de défavorisation matérielle*.

- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., & Frenndish, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- Keyser, J. (2006). *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program*. St-Paul, Minnesota: Red Leaf Press.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024. <https://doi.org/10.1037/00121649.32.6.1008>
- Ladd, G. W., Herald, S. L. et Kochel, K. P. (2006). School Readiness: Are There Social Prerequisites? *Early Education & Development*, 17(1), 115-150. <https://doi.org/10.1207/s15566935eed17016>
- Ladd, G. W. (2005). Making friends and becoming accepted in peer groups. *Children's Peer Relationships and Social Competence: A Century of Progress*, ed GW Ladd (New Haven, CT: Yale University Press), 89-112.
- Ladd, G. W., Herald, S. L. et Andrews, R. K. (2006). Young Children's Peer Relations and Social Competence. Dans *Handbook of research on the education of young children*, 2nd ed (p. 23-54). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 187-208). Peter Lang.
- Larivée, S. (2017). Rapport de recherche : Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention. <https://doi.org/9a254d5f-da94-47fd-939c-d69f1419b2c5>
- Larivée, S., Kaludi, J-C. & Terrisse, B., (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larivée, S. J. et Ouédraogo, F. (2017). La collaboration enseignant.e-parent: quelles stratégies pour favoriser des relations harmonieuses? *Swiss Journal of Educational Research*, 39(2), 271-290. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.2.5010>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M., & Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif: rapport de recherche*. CEETUM, Centre d'études ethniques des universités montréalaises, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal.

- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio- économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2). <https://doi.org/10.26522/brocked.v13i2.51>
- 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 socio-éducatifs. *Enfances, Familles, Générations*, (4), 1-17. <https://doi.org/10.7202/012897ar>
- Lavoie, Amélie (2020). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait du développement des enfants par sous-domaine de l'IMDPE. Le Québec, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 26 p.
- Layous, K., et al. (2017). What Triggers Prosocial Effort? A Positive Feedback Loop between Positive Activities, Kindness, and Well-Being. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 385–98. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1198924>
- Leenders, H., Jong, J. de, Monfrance, M. et Haelermans, C. (2019). Building strong parent–teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), p. 519-533. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442>
- Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F., Lessard, J., Normandeau, S. et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 57(2), 20-36. <https://doi.org/10.7202/1006291ar>
- Liboy, M.-G. (2014). Comment favoriser la communication école-familles en Alberta? Des solutions proposées par les parents immigrants. *Comparative and International Education*, 43(2). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i2.9248>
- Lombardi, G., Ricci, C., Anna, L. de, Gardou, C. et Olivar, R. R. (2015). L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 70-71(2), 223-245. <https://www-cairn-info.proxy.bibliothèques.uqam.ca/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-223.htm?contenu=resume>
- Ljubicic, N. (2019). *Cultural Influences on Family-School Communication and Cooperation in Early Education* [Thesis, CQ University]. <https://hdl.handle.net/10018/1312607>
- Lueder, D. C. (2011). *Involving hard-to-reach parents: Creating family/school partnerships*. R&L Education.

- Martineau, S. (2005) L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, Hors-série, numéro 2, *L'instrumentation dans la collecte de données: choix et pertinence*, 5-17.
- Mc Andrew & Audet, Chapitre 1 : La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. P. 26-43. Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2e édition). Fides.
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26-36. <https://doi.org/10.1037/a0016258>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) (2015). *Rapport du ministre : Mise en œuvre du service éducatif de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. www.education.gouv.qc.ca.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES) (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire 4 ans*. Québec : gouvernement du Québec. MÉES. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire-4-ans_2017.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES) (2018). *Guide de soutien pour le volet Parents : éducation préscolaire 4 ans*. Québec : gouvernement du Québec. MÉES. https://site.csdessommets.qc.ca/cp_presco/wp-content/uploads/sites/364/2018/11/18-00022-Guide_de_soutien_oct18-REV-VG_17oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES) (2019). *Règles budgétaires / Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur*. Québec : gouvernement du Québec. MÉES. <http://www.education.gouv.qc.ca/gouvernance-scolaire/financement/regles-budgetaires/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2020). *Maternelle-4ans-OLCM-2020-2021*. Québec : gouvernement du Québec. MÉES. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2020). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Québec : gouvernement du Québec. MÉES.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2020). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire. Programme cycle d'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
https://stjeanbaptistedelasalle.cssdm.gouv.qc.ca/files/Nouveau_Programme-cycle-prescolaire_2021.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Éducation et sociétés*, 34(2), 71-85.

Moore, Chris. (2010). « Cognition sociale dans la prime enfance », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale> (consulté en mai 2017).

Paillé, P., Mucchielli, A. (2011). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Collection U. Sciences sociales. Paris : Armand Colin.

Paquin M. & Drolet, M. (2005). *La violence au préscolaire et au primaire; les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pelletier, M. A. (2022). La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire: un domaine de compétences socio-émotionnelles à explorer dès la période d'insertion professionnelle. *Éducation et francophonie*, 50(2).

Périer Pierre (2012). « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école ». *Éducation et didactique*, vol. 6, n° 1, p. 85-95.

Périer, P. (2018). École et précarité familiale: quelles frontières invisibles entre parents et enseignants?. *Revue Internationale de l'éducation familiale*, (2), 25-43.
<https://doi.org/10.3917/rief.044.0025>

Poissant, J., Bénard, H., & Poulin, F. (2021). Que savons-nous des facteurs liés à l'implication des parents dans l'éducation préscolaire et des stratégies pour la favoriser? 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 1-26. <https://doi.org/10.7202/1082074ar>

Puccioni, J., Froiland, J. M., Moeyaert, M. (2020). Preschool Teachers' Transition Practices and Parents' Perceptions as Predictors of Involvement and Children's School Readiness. *Children and Youth Services Review*, 109, 1-15.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742>

- Renaud, L. et Mannoni, C. (1997). Étude sur la participation des parents dans les activités scolaires ou parascolaires. *Canadian Journal of Public Health / Revue Canadienne de Santé Publique*, 88(3), 184-191. <https://doi.org/10.1007/bf03403885>
- Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., and Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of the American Medical Association*, 285(18), 2339-2346.
- Richard, C. (2016). Programme d'intervention visant la diminution des manifestations d'opposition et de provocation chez les enfants de 3 ans par l'apprentissage des habiletés sociales et d'autocontrôle, en intégrant un volet soutien à l'éducatrice au programme Brindami.
- Roberts, W. L., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Roche-Olivar R. (1995). *Psicologia y Educación para la prosocialidad*. Bellaterra: UAB-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rondeau, M. (2016). La coopération à l'éducation préscolaire sous tous ses angles. Dans C. Raby & A. Charron (Dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (2e éd., p. 195-203). CEC.
- Rose, L., Kovarski, K., Caetta, F., & Chokron, S. (2020). Développement du comportement prosocial et de l'altruisme chez l'enfant. *Revue de neuropsychologie*, 12(4), 335-340.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (dir.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 162-179). New York, NY: The Guilford Press.
- Roy, V. (2014). *Facteurs favorisant la collaboration famille école : le point de vue parental*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/631/>
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. C., & April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *Revue Internationale de l'éducation familiale*, (2), 109-129. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0109>
- Savard, A. (2016). *Rôle de la collaboration famille-école dans la relation entre les caractéristiques sociodémographiques des familles et les difficultés de comportement des enfants de*

maternelle. Faculté d'éducation : Université de Sherbrooke.
<http://hdl.handle.net/11143/9532>

- Savage, S. (2007). Teacher and Parent Expectations of Preschoolers' Behavior: Social Skills Necessary for Success. Dans *Redorbit*.
https://www.redorbit.com/news/education/1137388/teacher_and_parent_expectations_of_preschoolers_behavior_social_skills_necessary/
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales: de la problématique à la collecte des données* (p.293-316). Ste-Foy: Publications de l'Université du Québec.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Sheridan, Susan M., Koziol, N., Witte, A. L., Iruka, I, Knoche, L. (2020). Longitudinal and Geographic Trends in Family Engagement During the Pre-Kindergarten to Kindergarten Transition. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 365–77. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01008-5>
- Simard, M., Lavoie, A., Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM)2017*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 126 p.
- Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) 2012*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Tétreault, S., Desmarais, C., Marier-Deschênes, P., St-Germain, D., Rachédi, L., McLaughlin, D., Rogers, É., Piérart, G., Gulfi, A. et St-Pierre, M.-C. (2014). Communication entre intervenants oeuvrant auprès de l'enfant d'âge préscolaire et les familles immigrantes : étude de la portée. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 176-192.
<https://doi.org/10.7202/1028220ar>
- Tremblay, R., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 227-245.
<https://doi.org/10.1177/016502549201500204>

- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative Research Methods*, 2nd Edition. [VitalSource Bookshelf version]. Retrieved from <vbk://978111939080>
- VandenBos, G. R. (2007). APA Dictionary of Psychology. *Dans APA Dictionary of Psychology (1st ed.)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vatz Laaroussi, M., Rachedi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles : soutenir la réussite scolaire. Un guide d'accompagnement*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M., Levesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. et Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école. Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke, Québec: Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>