

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA TRANSITION VERS LA MATERNELLE 4 ANS :
EXPÉRIENCES DES PARENTS IMMIGRANTS DANS LE CADRE
DU PROGRAMME ACCÈS À L'ÉCOLE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
LINA AL HABIB

MAI 2014

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.01-2006). 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

D'abord, je tiens sincèrement à remercier mon directeur de recherche, monsieur Gilles Cantin, professeur en didactique à l'Université du Québec à Montréal, qui s'est généreusement montré disponible, attentif et encourageant. Il a apporté un soutien et un appui indéfectibles. Sa précieuse collaboration et son professionnalisme m'ont aidée à poursuivre la rédaction de ce mémoire jusqu'à la fin. Je veux remercier également les évaluatrices, Annie Charron et Carole Raby, professeures au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal pour leur lecture attentive de ce mémoire et les conseils offerts lors de la présentation de l'avant-projet.

Également, je tiens à remercier ma famille, Badih, Charles et Jean-Pascal. Leur attention, leur amour et leurs encouragements m'ont considérablement aidée à trouver la confiance et à persévérer. Il est indispensable de remercier aussi mes parents. Malgré la distance qui nous sépare, leurs encouragements affectifs m'ont soutenue tout au long de cette démarche.

Également, j'adresse mes remerciements à la coordinatrice du programme AE, madame Andrea Richardson, pour sa précieuse collaboration. Son aide a été essentielle pour recruter les parents. Finalement, je remercie tous les parents participants à cette étude. Leur disponibilité, leur intérêt pour le projet ainsi que leur générosité ont contribué à mener cette étude à terme.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Transition à l'école	3
1.1.1 Des définitions	3
1.2 Intégration des enfants issus de l'immigration	5
1.3 Facteurs et effets des pratiques de transition	8
1.4 Stratégies d'adaptation du rôle parental chez les immigrants.....	9
1.5 Programme <i>Accès à l'école</i>	10
1.6 Conditions préalables du programme <i>Accès à l'école</i>	12
1.7 Activités du programme <i>Accès à l'école</i>	15
1.8 Évaluation du programme <i>Accès à l'école</i>	17

1.9	Question de recherche.....	19
1.10	Pertinence de la recherche	20
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....		22
2.1	Éducation préscolaire.....	22
2.1.1	Maternelle 4 ans.....	24
2.2	Transition et ajustement socioscolaire.....	25
2.2.1	Modèle centré sur l'élève.....	26
2.2.2	Modèle centré sur les effets directs et unidirectionnels.....	27
2.2.3	Modèle centré sur les effets directs et indirects.....	28
2.2.4	Modèle centré sur les effets dynamiques.....	30
2.3	Une transition de qualité.....	32
2.4	Maturité scolaire.....	35
2.4.1	Domaines de maturité scolaire selon l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance.....	36
2.4.2	Catégories de la maturité scolaire.....	39
2.5	Collaboration avec les parents.....	41
2.6	Facteurs qui influencent la participation parentale.....	46
2.6.1	Caractéristiques des parents.....	46
2.6.2	Caractéristiques des enfants.....	48

2.6.3	Caractéristiques et pratiques des enseignants et de l'école.....	48
2.6.4	Caractéristiques de la communauté	49
2.6.5	Relation famille-école.....	49
2.7	Objectifs de l'étude.....	49
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		51
3.1	Type de recherche	51
3.2	Participants.....	53
3.3	Instruments de mesure	54
3.3.1	Grilles d'entrevue pour les parents	56
3.4	Journal de bord.....	58
3.5	Analyse des données	59
3.6	Éthique	61
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....		63
4.1	Caractéristiques des participants.....	63
4.2	Synthèse descriptive de l'expérience de parents.....	67
4.2.1	Parent 1 : Rafic	67
4.2.2	Parent 2 Mehdi.....	77
4.3	Thèmes abordées en entrevues.....	87
4.3.1	Perception générale de la rentrée scolaire: temps 1 et 2	87

4.3.2 Préparation de l'enfant à l'école	93
4.4 Participation au programme AE.....	106
4.5 Perception générale du programme AE	116
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS	121
5.1 Perception générale des parents sur la rentrée scolaire.....	121
5.2 Préparation de l'enfant à l'école	122
5.3 Participation au programme AE.....	125
5.4 Perception générale du programme AE	127
CONCLUSION.....	130
APPENDICE A GRILLE D'ENTREVUE POUR LES PARENTS TEMPS 1	134
APPENDICE B GRILLE POUR LES PARENTS TEMPS 2	136
APPENDICE C GRILLE POUR LES PARENTS TEMPS 1 (version en arabe) .	138
APPENDICE D GRILLE POUR LES PARENTS TEMPS 2 (version en arabe) .	140
APPENDICE E TABLEAUX DES THÈMES	142
APPENDICE F LETTRE DE SOLLICITATION	148
APPENDICE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	149
APPENDICE H APPROBATION DÉONTOLOGIQUE.....	151
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	156

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1. 1	Schéma synthèse du programme <i>Accès à l'école</i> (Cantin, Bouchard, Lemire et Charron, 2010, p. 19)	14
2. 1	Modèle centré sur l'enfant, Rimm-Kaufman et Pianta (2000), dans Jacques et Deslandes (2002).....	27
2. 2	Modèle centré sur les effets directs et unidirectionnels - Rimm-Kaufman et Pianta (2000) dans Jacques et Deslandes (2002).	28
2. 3	Modèle centré sur les effets directs et indirects - Rimm-Kaufman et Pianta (2000), dans Jacques et Deslandes (2002).....	30
2. 4	Modèle écologique et dynamique- Rimm-Kaufman et Pianta (2000), dans Jacques et Deslandes (2002)	31
2. 5	Proportion d'enfants vulnérables (Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais, (2008).	40
2. 6	Vulnérabilité des enfants selon les domaines (Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais, 2008).....	41
2. 7	La participation parentale (Hoover-Dempsey, 1995, 1997 dans Normand-Guérette, 2009).....	45

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2. 1 Aspects de la maturité scolaire selon l'IMDPE	38
4. 1 Caractéristiques sociodémographiques des participants	64
4. 2 Caractéristiques culturelles et socioéconomiques des participants	65
4. 3 Caractéristiques des enfants ayant participé au programme AE	66
4. 4 Facteurs facilitant la rentrée scolaire des enfants	91
4. 5 Effets positifs du camp éducatif selon les parents.....	93
4. 6 Rôle du parent dans la préparation de l'enfant à l'école	96
4. 7 Rôle du service de garde dans la préparation de l'enfant à l'école	99
4. 8 Rôle de l'école dans la préparation de l'enfant à l'école	101
4. 9 Caractéristiques de l'enfant	103
4. 10 Indices de la préparation de l'enfant à la transition vers l'école selon les parents	105

4. 11	Motivations des parents à participer au programme AE	107
4. 12	Activités favorisées par les parents pour aider leur enfant à se préparer à l'école	108
4. 13	Lacunes identifiées	111
4. 14	Lacunes du programme AE selon les parents	118
4. 15	Forces du programme AE selon les parents	119

LISTE DES ACRONYMES

AE	Accès à l'école
AED	Assistance à l'enfant en difficulté
DSCC	Direction des services aux communautés culturelles
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSEP	Centre de services préventifs à l'enfance
CSSS	Centres de santé et de services sociaux
DSP	Directeur de santé publique de Montréal
IMDPE	L'instrument de mesure du développement de la petite enfance
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MSSQ	Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec
PÉMS	Projet École et Milieux en santé

SCAE Sous-comité d'admission et d'évaluation de la maîtrise en éducation

RÉSUMÉ

La préparation d'un enfant a une influence notoire sur sa rentrée scolaire à la maternelle 4 ans, c'est pourquoi la présente étude porte un intérêt spécifique à un programme de soutien offert pour faciliter la transition des enfants d'âge préscolaire vers l'école. Pour les jeunes enfants, cette transition vers la maternelle est une étape très importante puisqu'elle marque le début d'un parcours particulier, celui du système scolaire. Bien implanté dans les quartiers Côte-des-Neiges et Hochelaga-Maisonneuve, à Montréal, le programme *Accès à l'école* (AE) constitue un exemple d'intervention visant à soutenir des enfants et leurs parents dans cette transition. Bien que le programme AE soit implanté dans plusieurs institutions scolaires et qu'il a fait l'objet d'une évaluation démontrant des résultats encourageants (Cantin, Bouchard, Lemire et Charron, 2010), très peu d'études portent actuellement sur le vécu des parents par rapport à ce programme. Particulièrement, peu de données sont disponibles en lien avec la perception et l'expérience des parents immigrants arabophones quant à la transition de leur enfant vers l'école, par rapport au programme AE. La visée de cette étude est donc d'apporter un éclairage complémentaire, et plus particulièrement, de rendre compte de la façon dont les parents immigrants arabophones perçoivent le programme et ses effets. Pour atteindre cet objectif, deux entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des parents dont l'enfant de 4 ans était sur le point d'amorcer son parcours scolaire. D'une durée moyenne de 30 minutes, ces entrevues ont été effectuées par voie téléphonique. La première entrevue a été réalisée à la fin du mois d'août 2012, après que les parents et leur enfant aient vécu les activités du programme AE. La seconde entrevue a été effectuée trois mois plus tard, soit en novembre 2012, alors que les enfants fréquentaient l'école et que leur intégration était déjà bien amorcée. Les données recueillies dans le cadre de cette démarche de recherche qualitative révèlent que les parents attribuent des effets positifs au programme. La participation des parents au programme *Accès à l'école* visant à soutenir cette transition de la vie de leur enfant, leur a permis d'adopter des stratégies nouvelles afin de mieux préparer leur enfant à la maternelle 4 ans.

Mots-clés : transition vers l'école, maternelle 4 ans, collaboration avec les parents, éducation préscolaire.

INTRODUCTION

La préparation d'un enfant a une influence notoire sur sa rentrée scolaire à la maternelle 4 ans. Plusieurs préconisent en ce sens la mise en place de pratiques de transition favorisant une meilleure préparation de l'enfant et un soutien à sa famille. Pour les jeunes enfants, la transition vers la maternelle constitue assurément une étape très importante. Il s'agit de leurs premières expériences en milieu scolaire et pour certains d'entre eux la première expérience de vie collective hors de leur famille. Mis en place dans le quartier Côte-des-Neiges, à Montréal depuis 2005, le programme *Accès à l'école* (AE) constitue un exemple d'une intervention visant à soutenir cette transition. Ce programme s'est développé progressivement grâce à la collaboration du Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE), organisme de pédiatrie sociale, et diverses écoles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Parmi les familles qui fréquentent les écoles ayant participé au programme, une majeure partie provient de l'immigration et présente un niveau socioéconomique faible. En premier lieu, *Accès à l'école* avait pour objectif d'identifier les besoins particuliers chez les jeunes enfants afin de leur offrir un soutien préventif avant la rentrée scolaire. Puis, le programme a progressivement introduit des mesures visant à créer des liens entre le milieu scolaire et les parents des enfants qui fréquentent ce milieu, et ce, dans le but d'établir des espaces de concertation entre ces deux acteurs.

L'évaluation du programme AE, par Cantin, Bouchard, Lemire et Charron (2010), a été réalisée en trois parties. L'analyse théorique du programme et l'évaluation de son implantation ont été réalisées de septembre 2008 à la fin de l'automne 2009. Puis,

l'évaluation de ses effets sur les enfants, leurs parents et l'école a été effectuée de mai à octobre 2010. Puisque la recension des écrits indique qu'il existe très peu de données probantes sur la perception et l'expérience des parents immigrants arabophones quant à la transition vers l'école de leur enfant, et en particulier, dans le contexte du programme *Accès à l'école*, l'étude présentée est de type exploratoire.

Dans l'objectif d'identifier les perceptions des parents immigrants quant aux effets du programme AE, la question de recherche est : « Comment les parents immigrants arabophones perçoivent-ils l'expérience de la transition de leur enfant vers la maternelle 4 ans, telle que vécue dans le cadre du programme *Accès à l'école*? ». Pour explorer cette question, deux objectifs spécifiques sont formulés. Le premier objectif est de décrire l'expérience des parents provenant de milieux socioculturels arabophones quant à la transition de leur enfant vers l'école. Le second objectif spécifique est d'identifier quelles sont les perceptions des parents concernant la préparation à l'école de leur enfant et sa rentrée scolaire, ainsi que leur participation au programme AE.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

L'entrée à l'école des jeunes enfants est une étape précédée de nombreux apprentissages et d'un développement à plusieurs niveaux, notamment au niveau de la confiance, de l'attachement, de l'autonomie, de l'apprentissage de l'hygiène, de l'acquisition de connaissances de base et d'habiletés sociales, de l'adaptation à de nouvelles routines de vie, de la responsabilité et de l'intégration des règles de la vie en groupe. La transition vers la maternelle est une étape d'une très grande importance dans la vie d'un enfant, puisqu'elle marque le début de sa vie scolaire.

1.1 Transition à l'école

1.1.1 Des définitions

Le concept de transition à l'école est défini différemment selon plusieurs auteurs. D'abord, pour Ramey et Ramey (1999), le concept de transition à la maternelle désigne le processus d'adaptation auquel participent l'enfant, sa famille et l'école qu'il fréquente dans l'objectif de favoriser la réussite de l'enfant dès son entrée à l'école (Jacques et Deslandes, 2002). Pour sa part, Christensen (1998) considère que la transition à la maternelle correspond au point de rencontre de deux milieux de socialisation de l'enfant, soit la famille et l'école. D'autres auteurs considèrent que cette transition serait plutôt un stade critique par lequel l'enfant doit passer pour

atteindre un statut plus élevé (McCadden, 1997). Chose certaine, bien que ces définitions du concept de transition semblent ne pas être unidirectionnelles, elles mettent en valeur le fait que l'enfant doit faire face à plusieurs défis lors de son entrée à la maternelle. Principalement, il doit s'adapter au changement ou à la modification de son écologie sociale, par exemple les interactions avec de nouvelles personnes, le nouvel environnement physique, le ratio enseignant-élève et les relations avec ses pairs. Dans le contexte de cette étude, la définition de Ramey et Ramey (1999) sera retenue puisqu'elle souligne bien l'adaptation nécessaire de la part de l'enfant, mais aussi de la part de la famille et de l'école pour favoriser la réussite scolaire de l'enfant dès son entrée à l'école.

Il a été démontré que les enfants obtiennent une meilleure évaluation de leur préparation à l'école lorsque les parents visitent l'école ou participent à des groupes de soutien (Kagan et Neuman, 1998). De plus, les études indiquent que le niveau de participation parentale dépend des pratiques utilisées par les enseignants de l'école que fréquente leur enfant (Dauber et Epstein, 1993; Deslandes, 2001). Il est donc nécessaire de s'interroger sur les stratégies existantes pour favoriser la collaboration des parents, et ce, particulièrement au moment de la transition à la maternelle.

Aux États-Unis, plusieurs moyens ayant pour objectif de favoriser la transition à l'école des enfants sont mis en place. Entre autres, les enseignants font des appels téléphoniques aux parents, ils écrivent une lettre à l'enfant et aux membres de sa famille, ils invitent les enfants et leurs parents aux portes ouvertes lors de l'inscription à la maternelle (La Paro, Pianta et Cox, 2000). Des initiatives similaires sont appliquées dans diverses écoles du Québec. Toutefois, il semble que l'efficacité de ces initiatives soit peu connue et mériterait d'être plus amplement étudiée (Pianta et Cox, 1999).

1.2 Intégration des enfants issus de l'immigration

Même si les régions accueillent de plus en plus les familles immigrantes, ces dernières habitent pour une forte majorité la grande région de Montréal, ce à quoi Kanouté (2007) fait référence :

Règle générale, les immigrants s'installent en majorité dans les grandes villes pour des raisons relatives à l'accès à l'emploi, à l'existence de ressources spécifiques, à la présence d'amis et de parents, à la vitalité de réseaux sociocommunautaires regroupant des compatriotes, etc. Ainsi, dans l'île de Montréal, la métropole du Québec, près de 70% des immigrants s'y installent. Dans les écoles publiques (primaires et secondaires) de Montréal, sur l'ensemble des élèves inscrits en septembre 2005, 16% sont nés à l'étranger, 30% sont nés au Québec de parents nés à l'étranger, 32% déclarent avoir une langue maternelle autre que le français et l'anglais. (Kanouté, 2007, p. 64).

Pour les enfants de familles immigrantes au Québec, qui sont très nombreux à fréquenter les écoles montréalaises, la transition vers l'école pose des défis bien particuliers. Cette situation nécessite une prise de conscience des différences et des ressemblances culturelles entre les enfants ainsi qu'une compréhension partagée de la part des parents et du personnel de l'école. En somme, pour les parents immigrants, comme pour tous les autres parents, l'éducation des enfants reste une préoccupation majeure. Il faut toutefois noter que pour les parents immigrants, cette tâche s'inscrit dans un contexte particulier où plus de zones de tensions peuvent être présentes, car l'éducation doit être non seulement conforme à la société d'accueil, mais aussi elle doit correspondre aux valeurs et aux traditions de leur pays d'origine (Aumont, 1998). Lorsque les enfants commencent à fréquenter les institutions scolaires, ils entrent en relation étroite avec leur société d'accueil et ils intègrent facilement de nouvelles valeurs à leur culture d'origine. Ainsi, dans plusieurs situations, les enfants jouent le rôle de médiateurs entre l'école et les parents (Aumont, 1998).

L'arrivée au Québec, pour plusieurs familles immigrantes, n'est pas facile. Les difficultés peuvent être multiples et un certain temps est nécessaire avant qu'une stabilité ne soit atteinte. Ces familles éprouvent souvent des difficultés liées à la migration et aux différences culturelles. Elles cherchent de l'aide pour faciliter leur intégration et celle de leurs enfants. En fait, l'immigration entraîne des bouleversements dans la vie du couple qui peut être confronté à des tensions entre autres dans ses rapports avec les enfants, étant donné les multiples aspects de l'intégration à divers milieux (Aumont, 1998).

À leur arrivée, certaines familles se sentent isolées en raison de la perte du soutien et de l'appui de l'entourage et de la famille élargie. Pour certains membres de la famille, cette situation s'accompagne également de la perte de la valorisation sociale d'un rôle qu'ils occupaient avec fierté dans leur pays d'origine. Souvent, dans les premiers mois de l'immigration, une clarification des rôles de l'homme et celui de la femme doit s'établir. Particulièrement, lorsque la femme accède au marché du travail avant l'homme, la structure des rôles établis dans le couple est modifiée par les circonstances. Puisque l'homme perd l'autorité et le pouvoir dont il avait l'habitude, il peut se sentir démuné par rapport à l'acquisition de l'autonomie et de la stabilité financière de sa femme. À ces difficultés s'ajoute également l'ignorance de la langue du pays d'accueil (Aumont, 1998).

Dans la société québécoise, qui accorde une attention importante à l'accueil des immigrants, il est nécessaire d'étudier les facteurs qui influencent la réussite scolaire des enfants et d'évaluer la contribution de l'éducation à leur intégration. Pour cela, depuis quelques années, les milieux gouvernementaux et universitaires ont pris conscience de l'importance d'étudier les profils de risque et d'échec scolaire chez les enfants issus de l'immigration, ainsi que les facteurs déterminants à cet égard (Mc Andrew, Potvin, Triki-Yamani, 2011). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du

Sport du Québec (MELS), ainsi que la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) cherchent à assurer l'intégration harmonieuse des enfants immigrants à l'école francophone et le développement d'une éducation scolaire interculturelle (Mc Andrew, Potvin, Triki-Yamani, 2011).

Pour illustrer la diversité possible entre les différents milieux scolaires, Kanouté et Vatz-Laaroussi, Rachédi et Tchimou (2008) affirment « qu'il existe de multiples façons familiales de se comporter face à l'école, qui s'articulent aussi aux diverses manières dont les écoles voient les parents et leur place dans l'éducation de l'enfant dans l'institution scolaire» (Kanouté et al, 2008, p. 260). Ces chercheuses se sont particulièrement intéressées à la relation, le rapport et la collaboration entre les familles immigrantes et l'école fréquentée par les enfants. Pour illustrer ce lien, Kanouté et ses collègues ont identifié un modèle de collaboration selon lequel les familles immigrantes peuvent être partenaires à parts égales, distantes ou encore intégrées avec le milieu scolaire. En misant sur les forces des différents acteurs, ce modèle traduit l'importance des familles, des écoles et des réseaux pour favoriser l'intégration et la réussite scolaire des enfants.

À cet égard, il importe de comprendre les stratégies des familles immigrantes et des milieux scolaires, ainsi que leurs articulations possibles afin d'améliorer les partenariats et d'assurer un soutien aux enfants immigrants dans leur parcours scolaire. Cette étude portera une attention particulière à la compréhension des différents types de mobilisation, soit familial, scolaire et communautaire, qui jouent conjointement un rôle important dans la transition de l'enfant à la maternelle 4 ans. Il sera aussi intéressant de mieux comprendre quelles sont les pratiques et stratégies adoptées par l'école qui permettent aux parents de mieux prévoir le comportement de leur enfant lors de la transition à l'école.

1.3 Facteurs et effets des pratiques de transition

Plusieurs études démontrent que les pratiques de transition sont très variables d'un milieu à l'autre et souvent insuffisantes (Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Pianta et Kraft-Sayre, 2003). Ces pratiques seraient mises en place trop tardivement, souvent après le début de la fréquentation scolaire. Aussi, il ressort des études que les contacts entre le personnel de l'école et les familles sont souvent impersonnels et d'une fréquence peu élevée, ce qui ne permettrait pas un contact adéquat entre ces deux milieux de vie de l'enfant (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta, 2008; Pianta, Cox, Taylor, et Early, 1999).

Plusieurs facteurs peuvent influencer positivement la transition de l'enfant vers l'école, favorisant ainsi un meilleur rendement scolaire de celui-ci. En effet, un nombre plus élevé de pratiques de transition de la part de l'école avantage un grand engagement des parents à l'école, favorisant ainsi de meilleurs résultats scolaires chez l'enfant. Plusieurs études démontrent également que la qualité des relations entre l'enseignant et le parent influence l'ajustement et le rendement de l'enfant à l'école (Deslandes et Jacques, 2004; Howes, Hamilton et Matheson, 1994; Pianta, 1994). Les effets du partenariat entre l'école et la famille sont d'autant plus importants pour les enfants provenant de milieux socioéconomiques faibles, ces derniers étant plus à risque de présenter des problèmes d'ajustement scolaire (Birch et Ladd, 1997; Eamon, 2001; Entwisle et Alexander, 1993; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000; Schulting, Malone et Dodge, 2005; Terrisse, Larivée, Larose et Bédard, 2008). Il est également pertinent de noter que les enseignantes de maternelle évaluent que les enfants ont de meilleures compétences sociales et moins de problèmes de comportement lorsqu'ils ont fréquenté un milieu éducatif durant la petite enfance où le personnel a mis en place un plus grand nombre de pratiques de transition. Ces effets sont plus fortement marqués pour les enfants vulnérables (LoCasale-Crouch et al., 2008).

1.4 Stratégies d'adaptation du rôle parental chez les immigrants

Hutnik et Berry (1996, cités dans Bérubé, 2004) présentent quatre modèles d'adaptation individuelle chez les personnes immigrantes : 1) la stratégie d'assimilation, selon laquelle la personne cherche à appartenir à la majorité plutôt qu'à son groupe minoritaire. Ce modèle est important quand les visées du pays d'accueil se basent sur l'assimilation; 2) la stratégie de dissociation, lorsque la personne décide de s'identifier totalement à son groupe ethnique, et non à la majorité. Dans certains cas, cette stratégie est un moyen d'adaptation lorsque la société prône la ségrégation des immigrants; 3) la stratégie d'acculturation ou d'intégration, selon laquelle la personne se sent identifiée à la fois à son groupe minoritaire et à la nouvelle société. Cette stratégie est fréquemment utilisée dans une société qui favorise l'intégration tout en respectant les différences; 4) la stratégie de marginalisation, pour laquelle la personne ne se réfère à aucun groupe, elle ne compte que sur elle-même. Cette dernière stratégie peut provoquer la désorganisation de la personne qui l'utilise (Bérubé, 2004).

Pour Camilleri (1990), l'individu choisit des stratégies identitaires d'adaptation à l'environnement dans la mesure où il considère qu'elles lui permettront de préserver son identité. À cette fin, deux conditions sont nécessaires pour que l'individu préserve son identité. D'abord, il doit éviter le sentiment de division du Moi pour conserver une identité de sens. Puis, il doit maintenir le sentiment de sa valeur, nommé l'identité de valeur. Cette forme d'adaptation est continuellement présente chez tous les individus, mais elle est apparue de façon plus évidente dans les situations de stress acculturatif. L'auteur affirme aussi que trois stratégies sont possibles pour la personne immigrante lors de sa quête de continuité de sens. Les stratégies, adoptées de façon consciente ou inconsciente, sont : 1) la stratégie d'identité réductrice, qui consiste à rejeter l'un des deux codes culturels ou les deux; 2) la stratégie d'identité synthétique, qui incite l'immigrant, à partir d'une logique

rationnelle, à redéfinir le sens de la réalité sans se préoccuper de plaire ou d'être conforme à son milieu; 3) la stratégie d'identité syncrétique, qui pousse l'immigrant à dépasser les contradictions culturelles en leur découvrant un sens transcendant en déterminant une nouvelle hiérarchie des valeurs. Selon cette dernière stratégie, utilisée lorsque la personne définit un moyen pour satisfaire ses besoins, la personne est sensible à son environnement social.

En conclusion, l'observation des stratégies favorisant ou non l'adaptation des parents immigrants nous amène à mieux comprendre ce qu'ils vivent lors de la transition de leur enfant vers l'école. Les circonstances de la migration imposent une pression sur les parents, car ils doivent assurer la continuité d'être parents et d'être responsables d'autrui, c'est-à-dire du bien-être et de l'avenir de leurs enfants. De plus, les parents se perçoivent comme des représentants de la société d'accueil. Il leur revient donc de transmettre à leurs enfants les stratégies de socialisation qui leur permettront de se développer harmonieusement et de s'engager dans leur nouvelle société. Selon le soutien et l'encadrement offert aux parents pour ce rôle, que ce soit par l'école, les divers organismes ou leurs enfants, et selon la perception négative ou positive des parents face à ce soutien, les parents vivent un obstacle ou un encouragement dans l'adaptation à ce rôle. Contrairement aux parents en situation d'isolement, qui ont peu de contacts avec leurs différents milieux, les parents bénéficiant d'un bon soutien social ont plus de facilité à adapter leur rôle parental à celui d'un nouvel environnement (Bérubé, 2004).

1.5 Programme *Accès à l'école*

Le programme *Accès à l'école* (AE) s'est développé progressivement, dès 2005, à l'école Lucille-Teasdale, qui est située dans le quartier montréalais Côte-des-Neiges. Les familles, dont les enfants fréquentent cette école, proviennent en majeure partie

de l'immigration et elles sont de niveau socioéconomique faible. Régulièrement, les enseignantes rapportaient que les enfants n'étaient pas prêts pour la rentrée scolaire à la maternelle de 4 ans¹. Cette école, comme d'autres écoles primaires du quartier, collabore avec plusieurs organismes, dont le Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE), organisme dédié à la pédiatrie sociale. Cette collaboration s'articule notamment autour du Projet Écoles et Milieux en santé (PÉMS). Au cours d'une rencontre du comité PÉMS, la directrice et la directrice adjointe de l'école ont fait part de la difficulté identifiée par les enseignantes à savoir le fait que les enfants ne sont pas prêts pour l'école. Les discussions ont mené à la mise en place du programme nommé *Accès à l'école*. Au départ, le programme visait essentiellement, à partir d'une observation et d'un dépistage, à cibler les difficultés et les besoins particuliers chez les enfants dans l'objectif de leur offrir un service préventif avant leur entrée à l'école (Cantin, Bouchard, Lemire et Charron, 2010). Dans l'objectif d'une rentrée scolaire harmonieuse pour les enfants, les parents et les enseignants, plusieurs aspects se sont progressivement ajoutés au programme, dont une familiarisation des enfants et de leur famille à l'école ainsi qu'une favorisation des liens entre les parents, l'école et plusieurs partenaires (CSPE, 2011).

Au fil des années, le programme s'est progressivement implanté dans d'autres écoles du quartier Côte-des-Neiges. En 2008, grâce au financement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, et à la collaboration de l'organisme Assistance à l'enfant en difficulté (AED), le programme a été mis en place dans quatre écoles du quartier Hochelaga-Maisonneuve. L'année suivante, le programme était offert dans 13 établissements, plus précisément dans sept écoles du quartier Côte-des-Neiges et six écoles du quartier Hochelaga-Maisonneuve.

¹ La maternelle 4 ans à demi-temps est offerte dans les quartiers défavorisés de la Commission scolaire de Montréal.

Le programme *Accès à l'école*, dans l'ensemble de ses objectifs, vise à créer des liens entre l'école, l'enfant et sa famille afin de prévoir des espaces de concertation entre les milieux de vie de l'enfant. Le programme s'est développé dans la lignée des travaux menés par la pédiatrie sociale pour offrir un service en mode préventif et curatif à des enfants vulnérables.

L'ensemble du programme se situe dans la perspective de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979). Selon cette approche, le développement de l'enfant est influencé par des interactions qui existent entre l'ontosystème (les caractéristiques individuelles génétiques, les habitudes de vie, l'attitude et les habilités personnelles), le chronosystème (les transitions et moments vécus, les effets du temps sur la personne) et finalement, les microsystèmes (les milieux fréquentés par l'individu, tels que la famille, l'école et le groupe de pairs). De plus, cette approche met l'accent sur tous les facteurs socioéconomiques, culturels, politiques et génétiques pour expliquer le développement de la personne (Olds et Papalia, 2005).

Au Québec, l'importance de l'immigration ainsi que l'inclusion des enfants issus de l'immigration dans la société font en sorte que la réalité de la persévérance scolaire de ces enfants est particulière. Ainsi, dans l'objectif de mieux soutenir les enfants issus de l'immigration face à leur situation particulière et dans l'objectif d'actualiser l'égalité des chances pour cette population plus vulnérable, les acteurs du programme AE accordent une attention spécifique à l'intégration de ces jeunes enfants dans les écoles québécoises.

1.6 Conditions préalables du programme *Accès à l'école*

En somme, le programme *Accès à l'école* vise à favoriser une intégration réussie des enfants à la maternelle 4 ans. Afin d'atteindre cet objectif, plusieurs conditions

préalables ont été identifiées par les promoteurs du programme dans le cadre de l'analyse théorique et l'évaluation de son implantation selon la méthode d'Anderson (2006). Ces conditions sont élaborées selon une séquence progressive et logique, illustrée par la Figure 1.1.

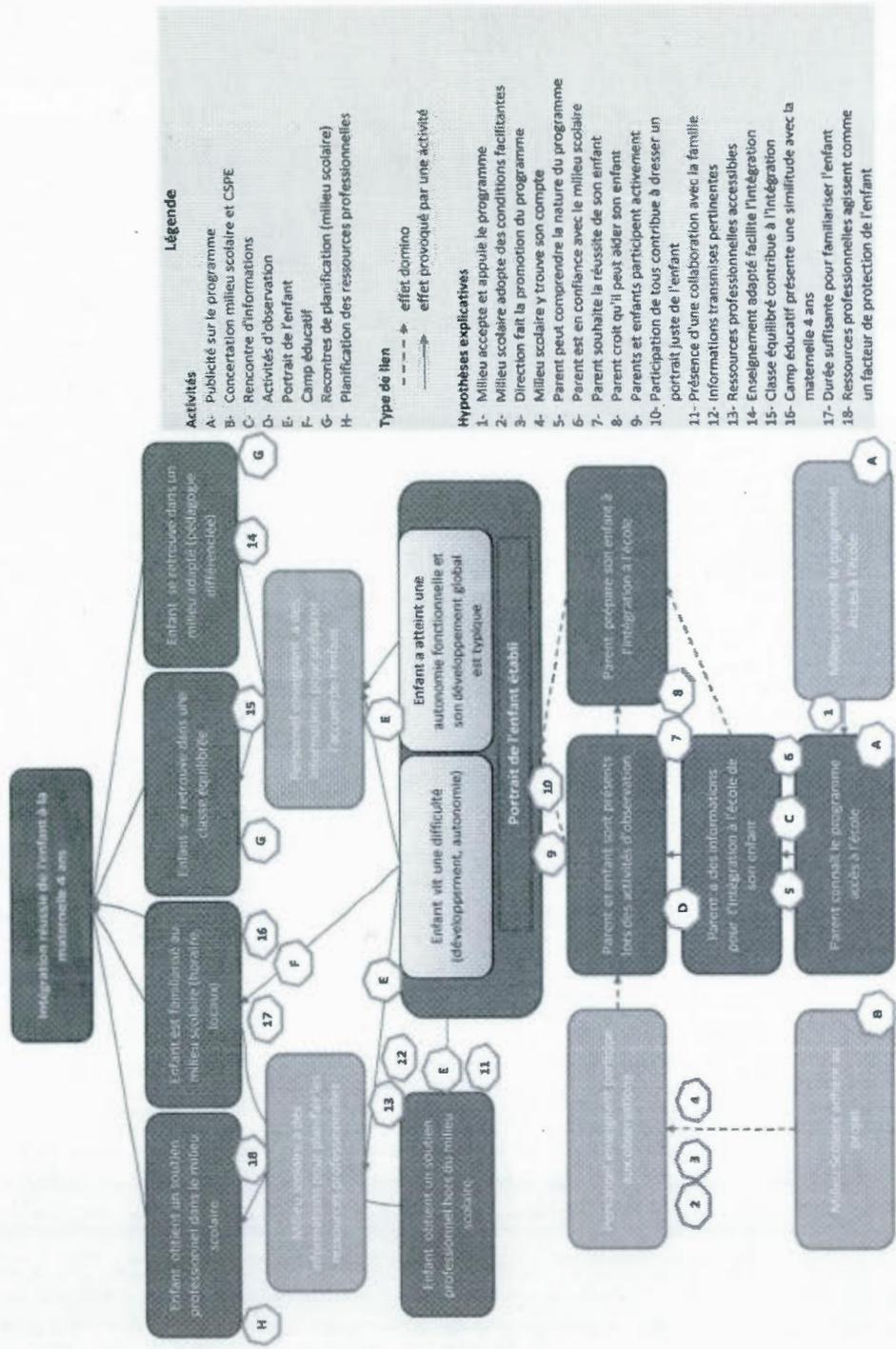


Figure 1.1 Schéma synthèse du programme *Accès à l'école* (Cantin, Bouchard, Lemire et Charron, 2010, p. 19)

1.7 Activités du programme *Accès à l'école*

Le programme *Accès à l'école* se base sur plusieurs activités qui contribuent à l'atteinte de chacune des conditions préalables. Lors de l'évaluation du programme AE, Cantin et ses collègues (2010) ont identifié huit types d'activités qui facilitent la progression d'une condition préalable à l'autre. Voici une description de ces activités, telles que détaillées par ces chercheurs.

A — Publicité sur le programme

Il s'agit d'adopter diverses mesures pour assurer la publicité du programme et de ses objectifs auprès de la population ciblée.

B — Concertation milieu scolaire et centre de pédiatrie sociale

Une concertation entre l'école et le centre de pédiatrie sociale est nécessaire pour la mise en place et la coordination des actions, ainsi que pour la transmission des informations pertinentes. Une coordonnatrice employée du CSPE ou d'AED assure et organise les liens, les échanges et les rencontres entre le milieu scolaire et le CSPE ou l'AED.

C — La rencontre d'information

Les parents sont invités à participer à une rencontre d'information qui a lieu dans l'école que fréquentera l'enfant. Afin de faciliter leur bonne compréhension des informations, des services de traduction sont offerts aux parents qui éprouvent des difficultés en français. Cette rencontre permet aux parents de comprendre le fonctionnement de l'école, par exemple par rapport aux horaires et aux services offerts. Aussi, le programme de la maternelle 4 ans leur est présenté. Finalement, divers conseils sont transmis aux parents afin de les aider à mieux préparer leur enfant pour la transition vers l'école.

D — Les ateliers d'observation

À deux reprises, l'école invite les parents et leur enfant à participer à un atelier d'observation. En fait, au cours de ces ateliers, les enfants ont l'occasion de vivre des activités en petits groupes, leur permettant ainsi de se familiariser avec les lieux physiques et les autres enfants qu'ils fréquenteront. Pendant ces ateliers, des intervenants du milieu scolaire ont l'opportunité d'observer les enfants pour dresser un portrait sommaire de leur développement. Pendant ce temps, les parents rencontrent d'autres membres du personnel, souvent la direction de l'école, afin d'approfondir certaines informations concernant l'intégration de leur enfant à l'école. Les deux ateliers sont séparés de quelques semaines. Les activités offertes aux enfants sont dirigées la première fois, alors que les ateliers sont libres la seconde fois. Ces ateliers visent à permettre au personnel de l'école de dépister les difficultés et les besoins particuliers que pourraient présenter certains enfants. À la fin de chacun de ces ateliers, une rencontre de concertation permet aux différents professionnels présents de partager les observations effectuées à propos des enfants, dans l'objectif de mieux cerner leurs caractéristiques.

E — Le portrait de l'enfant

Au terme des ateliers d'observation, un portrait de chaque enfant est établi. Ce portrait a pour objectif d'aider les enseignants à effectuer une bonne répartition des enfants dans les différents groupes. Cela leur permet de former des groupes équilibrés et d'identifier les enfants qui pourraient nécessiter un soutien plus important lors de la transition. Par la suite, les parents des enfants pouvant avoir des besoins particuliers sont rencontrés pour les inviter à consulter des services professionnels et à mieux préparer la rentrée scolaire de leur enfant.

F — Le camp éducatif

Les ateliers d'observation permettent aussi au personnel d'identifier des enfants qui semblent moins prêts à fréquenter l'école. Il peut s'agir d'enfants ayant des habiletés sociales moins développées ou d'enfants n'ayant jamais connu une expérience hors du milieu familial. Pour aider ces enfants, un camp éducatif de 13 jours est offert à la fin de l'été précédant la rentrée scolaire. Ce camp vise à familiariser les enfants avec leur nouveau milieu scolaire, à leur permettre d'établir des relations rassurantes avec le personnel de l'école et à expérimenter des activités semblables à ce que l'enseignante leur offrira. En définitive, ce camp permet aux enfants de vivre des expériences qui les préparent à leur future vie scolaire.

G — Les rencontres de planification

Les enseignants ainsi que les professionnels se rencontrent en juin pour planifier la rentrée scolaire des enfants. Ils se basent sur le portrait de chacun afin d'adopter des moyens qui favoriseront leur intégration.

H — La planification des ressources professionnelles

Cette étape s'avère d'une grande importance pour les enfants ayant des besoins particuliers et pour les enseignants. Les informations sur les enfants qui fréquenteront l'école en septembre permettent aux acteurs du milieu scolaire de planifier les ressources professionnelles permettant d'intervenir auprès des jeunes dès le début de leur parcours scolaire.

1.8 Évaluation du programme *Accès à l'école*

Les membres du comité d'évaluation du programme *Accès à l'école* ont identifié certains indicateurs généraux et spécifiques pour chacune des conditions préalables.

Selon eux, ces indicateurs généraux et spécifiques indiquent les facteurs qui permettent de considérer qu'une condition préalable est atteinte. Ces indicateurs ont été identifiés par les membres du comité pour faciliter l'évaluation de l'implantation du programme.

En général, l'évaluation de l'implantation démontre que toutes les activités proposées dans le cadre du programme AE ont été réalisées dans les écoles participantes conformément au modèle théorique proposé. Les activités d'observation ainsi que les rencontres de concertation et le camp éducatif sont appliqués de façon uniforme. Ils ont contribué à identifier les besoins particuliers chez les enfants et à faciliter leur rentrée scolaire à la maternelle 4 ans. De plus, cette évaluation du programme a permis d'observer que la participation des parents est élevée et que les activités prévues favorisent leur engagement, particulièrement dans le quartier Côte-Des-Neiges.

En 2010, d'autres travaux ont été menés par ces chercheurs pour mesurer les effets du programme sur les parents, les enfants et les enseignants. L'analyse des données obtenues en entrevue auprès des parents démontre que les deux groupes (expérimental et contrôle) ont des perceptions similaires concernant la rentrée scolaire de leur enfant. En fait, les parents ayant participé au programme AE rapportaient pour l'essentiel une expérience de transition scolaire semblable à celle des parents n'ayant pas vécu le programme AE. Cependant, les chercheurs ont observé que les parents ayant participé au programme AE se disaient mieux informés sur la préparation de leur enfant à la rentrée, et ils ont été en mesure de mieux anticiper les réactions de leur enfant au cours de sa transition vers l'école (Cantin, Bouchard, Charron et Lemire, 2011). Considérant ce résultat, la présente étude souhaite mieux comprendre ce qui a pu donner cette capacité aux parents de mieux prévoir le comportement de leur enfant en ce qui a trait à la transition scolaire.

Deux mesures (*PSA-A et Lollipop*) ont été utilisées pour évaluer les effets du programme sur les enfants. Les résultats n'ont pas permis d'apprécier d'effet spécifique du programme quant au développement socioaffectif et à la préparation cognitive des enfants face à l'école. Évidemment, les chercheurs soulignent que l'intervention auprès des enfants demeure de courte durée et que, conséquemment, il n'est guère surprenant que des gains développementaux ne soient pas observables.

Du point de vue des enseignants, le programme AE est efficace à plusieurs niveaux. D'abord, il leur permet de recueillir des informations pertinentes sur les enfants et de mieux se préparer pour les intégrer à la maternelle 4 ans. Puis, les enseignants du groupe AE (groupe expérimental) affirment que le programme facilite l'intégration des enfants, les aide à être « prêts » pour la rentrée et favorise la collaboration de leurs parents. En fait, les enseignants ayant participé au programme AE rapportent une rentrée scolaire beaucoup plus facile que les autres enseignants en maternelle 4 ans du groupe contrôle.

Compte tenu de l'importance de la transition scolaire pour les enfants de familles immigrantes, alors qu'ils font l'apprentissage d'une nouvelle expérience sociale en s'intégrant à la maternelle 4 ans, cette étape de vie nécessite qu'on s'interroge sur la perception de parents sur l'ensemble du programme AE, et de bien comprendre leur point de vue concernant les pratiques mises en place pour les réaliser.

1.9 Question de recherche

Bien que cette étude s'intéresse à identifier les perceptions des parents immigrants quant aux effets du programme AE, la question la plus cruciale est de savoir : « Comment les parents immigrants arabophones perçoivent-ils l'expérience de la

transition de leur enfant vers la maternelle 4 ans, telle que vécue dans le cadre du programme *Accès à l'école?* ».

1.10 Pertinence de la recherche

À Montréal, particulièrement dans les quartiers défavorisés, les écoles accueillent un grand nombre d'élèves issus des familles immigrantes. Ainsi, les écoles montréalaises font face à plusieurs défis. Notamment, elles doivent assurer une cohérence des pratiques éducatives préscolaires et scolaires pour permettre une intégration harmonieuse des enfants à l'école, ainsi que jouer un rôle pédagogique et culturel pour tenir compte des besoins spécifiques aux immigrants afin d'assurer une pédagogie interculturelle. Pour y parvenir, il est nécessaire de prendre des initiatives pour favoriser l'implication des parents et pour réduire le fossé qui pourrait exister entre le milieu familial et le milieu scolaire.

La présence d'enfants issus des familles immigrantes nécessite une prise de conscience des différences et des ressemblances culturelles entre les enfants et une compréhension partagée de la part des parents et de l'école face à la situation. Selon Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi et Tchimou (2008), il est primordial de saisir et de comprendre les différents niveaux de mobilisation, soit le niveau personnel, familial, communautaire ou scolaire, qui influencent le vécu social et scolaire de l'enfant. De plus, une meilleure compréhension des stratégies adoptées par l'école et celles spécifiques aux familles immigrantes contribue à améliorer le partenariat entre ces deux milieux et à soutenir les enfants dans leur parcours scolaire.

Les relations entre les écoles et les familles immigrantes occupent une place très importante dans nos sociétés, autant pour les politiciens que pour les chercheurs. De plus, l'école québécoise doit répondre aux défis, tels que l'enseignement, la

socialisation familiale, l'apprentissage ainsi que la relation entre l'école et les parents pour assurer la persévérance et la réussite scolaire de tous les élèves. D'ailleurs, pour mieux soutenir le développement des enfants montréalais, *L'enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais* suggère à tous les acteurs concernés de prendre des initiatives pour assurer aux enfants un départ réussi et soutenir leurs apprentissages scolaires (MELS, 2008). De plus, il est recommandé d'agir tôt auprès des enfants et à partir des données probantes sur l'état de préparation des enfants pour l'école. En ce sens, le programme *Accès à l'école* répond à ce type d'objectif d'intervention préventive. Rappelons que le programme vise également à créer des liens entre l'école, l'enfant et sa famille afin de prévoir des espaces de concertation entre ces deux milieux, où la famille agit comme premier lieu de socialisation pour l'enfant.

L'analyse théorique du programme AE, l'évaluation de son implantation ainsi que de ses effets (Cantin et *al.*, 2010; 2011) ont permis de mieux cerner certaines caractéristiques du programme. Par contre, ces travaux n'ont pas spécifiquement traité de l'expérience des familles immigrantes. L'objectif de cette étude est donc d'apporter un éclairage complémentaire, et plus particulièrement de rendre compte de la façon dont les parents immigrants perçoivent le programme et ses effets.

En somme, cette étude vise à comprendre les perceptions des parents immigrants par rapport au programme AE auquel leur enfant a participé, précisément dans le quartier montréalais Côte-des-Neiges où s'installent un grand nombre d'immigrants arabophones.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre aborde le cadre conceptuel servant d'assise à cette étude. Dans un premier temps, l'éducation préscolaire sera discutée et ce, plus particulièrement en regard de la maternelle 4 ans. Une autre section abordera les notions de transition vers l'école et d'ajustement socioscolaire. Divers modèles de transition seront présentés. Une autre section traitera plus spécifiquement de la qualité de la transition scolaire. Par la suite, la maturité scolaire sera définie et discutée. Une dernière partie du chapitre s'attardera à cerner la notion de collaboration avec les parents ainsi que les facteurs qui influenceront la participation parentale au suivi scolaire de l'enfant. Finalement, les objectifs de l'étude seront présentés.

2.1 Éducation préscolaire

Soutenir la transition d'un jeune enfant vers le milieu scolaire suppose que l'on se questionne sur les habiletés et les apprentissages qu'il doit avoir acquis au cours de ses premières années de vie. Cela implique également que l'on s'interroge sur les connaissances qu'il acquiert par lui-même et celles qui nécessitent l'intervention d'un adulte.

L'histoire de l'éducation préscolaire a été marquée, entre autres, par la contribution de plusieurs pédagogues. Encore aujourd'hui, un certain nombre de leurs idées influencent notre façon de concevoir l'enseignement.

Déjà, à l'époque des Grecs, Platon et Aristote préconisaient une éducation qui commence très tôt, soit avant l'âge de six ans. Ce n'est que beaucoup plus tard, avec Jean-Jacques Rousseau (1762), que l'idée d'une éducation basée sur la nature et les intérêts de l'enfant commença à être considérée. En 1919, Margaret McMillan (cité dans MacWillie et Samson, 2000) conçoit une éducation qui consiste à offrir aux enfants des activités de jeu, de plein air et une pratique sous la forme d'une intervention pédagogique. Pour sa part, McMillan (1930, cité dans MacWillie et Samson, 2000) met l'accent sur l'importance d'une collaboration étroite entre les parents et les éducateurs dans la situation éducative. Elle constate que les parents jouent un rôle de toute première importance dans l'éducation de leur enfant. Selon McMillan, un éducateur doit créer des situations d'apprentissage, reconnaître les besoins individuels des enfants et intervenir au moment approprié. Pour sa part, l'éducatrice et médecin Maria Montessori (1912) affirme que le développement naturel de l'enfant est un héritage biologique, l'enfant étant un être actif possède une motivation à apprendre. Cela nécessite des conditions d'apprentissage et un environnement qui lui permettent de réfléchir par lui-même et d'utiliser ses habiletés de façon spontanée. Dans le même ordre d'idées, Jean Piaget (1969) en est venu à démontrer que l'enfant apprend par ses expériences personnelles et ses interactions avec les pairs. En somme, la plupart de ces pédagogues, à partir d'une observation systématique des enfants, voulaient définir quelle serait la meilleure éducation possible pour ces derniers.

Plus récemment, les études de Lazar (1978), Weikart, Epstein, Schweinhart, et Bond (1978) et Dye (1984) ont en commun l'objectif d'offrir un soutien aux enfants de milieux défavorisés. Les résultats de leurs études permettent de confirmer la persistance à long terme des effets d'une intervention appropriée à l'âge préscolaire. Selon ces chercheurs, les enfants qui ont reçu une éducation durant la petite enfance obtiennent de meilleurs résultats aux tests de rendement à l'âge de 19 ans. Curtis

(1986), après avoir examiné plusieurs programmes, note les caractéristiques qui leur sont communes. Principalement, il mentionne la participation active des parents, l'importance de développer des relations humaines solides, l'équilibre entre les activités choisies par les enfants et celles dirigées par les adultes ainsi que l'importance d'un programme basé sur des objectifs précis, orienté vers les besoins particuliers de chaque individu et mettant l'accent sur le plaisir d'apprendre.

Au Québec, les mesures d'accueil et d'éducation offertes aux jeunes enfants s'inscrivent dans ces grandes recommandations. Les classes de maternelle (4 ans ou 5 ans) ont plusieurs visées dont la préparation des enfants à un parcours scolaire réussi.

2.1.1 Maternelle 4 ans

Pour la grande majorité des enfants québécois, la première transition scolaire est vécue à la maternelle à l'âge de 5 ans. Toutefois, certaines commissions scolaires offrent la maternelle dès l'âge de 4 ans en milieu défavorisé. En effet, en vertu du deuxième alinéa de l'article 12 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*,

L'élève handicapé ou vivant en milieu économiquement faible qui atteint l'âge de 4 ans avant le 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours et dont les parents ont fait la demande est admis à l'éducation préscolaire; le ministre établit la liste des commissions scolaires qui peuvent admettre ces élèves en milieu économiquement faible et précise les conditions d'admission de ceux-ci (CSE, 2006, p. 45).

Ainsi, selon les données du MELS (2010), 7.6% des enfants du Québec commencent leur scolarisation en maternelle 4 ans. La plupart de ces enfants fréquentent des écoles de la Commission scolaire de Montréal. À l'extérieur de cette région, les

commissions scolaires ont plutôt opté pour d'autres types de services aux enfants de 4 ans, par exemple le programme d'animation *Passe-Partout*.

En général, les enfants de maternelle 4 ans fréquentent l'école à raison de 5 demi-journées par semaine. Toutefois, dans certaines commissions scolaires, l'éducation préscolaire est offerte en alternance de 2 journées complètes pour une semaine et de 3 journées complètes l'autre semaine, totalisant une moyenne de 10 jours de fréquentation par mois. L'année scolaire comporte 200 journées dont au moins 180 sont réservées aux services éducatifs. Le ratio autorisé est de 15 à 18 enfants par classe. À l'occasion, dans les milieux où il y a moins d'enfants, les commissions scolaires peuvent former des classes multiâges en jumelant les enfants de maternelle 4 ans avec ceux de 5 ans, tout en respectant les contraintes de la maternelle 4 ans (ratio et demi-temps). Dans la région de Montréal, l'organisation de ces classes repose sur des groupes homogènes (4 ans seulement) offerts à demi-temps, 5 jours par semaine.

Afin de mieux comprendre les enjeux présents dans ces milieux d'éducation que sont les maternelles, il est important de porter une attention particulière à la dynamique de l'ajustement socioscolaire de l'enfant et des relations famille-école lors de sa transition à l'éducation préscolaire.

2.2 Transition et ajustement socioscolaire

Comme il a été souligné précédemment, le concept de transition à la maternelle se définit par la période où l'enfant, sa famille et son école s'adaptent mutuellement pour favoriser la réussite de l'enfant dès le début de son cheminement scolaire (Ramey et Ramey, 1999). Christensen (1998) souligne que la transition à la maternelle dépend de la relation entre les deux milieux de socialisation, soit la famille

et l'école. Quant à l'ajustement socioscolaire, il est défini par la capacité de l'enfant à interagir avec les autres enfants, ses habiletés scolaires et son attitude à l'égard de l'école, sa participation dans le milieu scolaire et sa réussite scolaire (Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001). De plus, l'ajustement socioscolaire résulte des efforts de l'enfant pour s'adapter aux exigences du milieu scolaire : nécessité de pouvoir faire preuve d'une grande autonomie, capacité à accepter une plus grande indépendance des adultes, capacité à maintenir de bonnes relations avec les pairs, acceptation volontaire de l'autorité de l'enseignant, respect des routines et des règles (Deslandes et Jacques, 2004; Jacques et Deslandes, 2002; Ladd, 1996; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Afin de parvenir à mieux comprendre les facteurs entrant en jeu dans la transition vers l'école, plusieurs modèles conceptuels ont été développés au cours des dernières années. Rimm-Kaufman et Pianta (2000) font état de quatre modèles conceptuels de la transition à la maternelle : 1) le modèle centré sur l'élève; 2) le modèle basé sur les effets directs et unidirectionnels; 3) le modèle axé sur les effets directs et indirects ainsi que 4) le modèle de la transition écologique et dynamique.

2.2.1 Modèle centré sur l'élève

Selon le modèle centré sur l'élève, les caractéristiques de l'enfant sont les principaux facteurs qui influencent sa réussite scolaire. Parmi les caractéristiques de l'enfant sont considérés son âge, son sexe, son tempérament, ses habiletés cognitives et son estime de soi. Plusieurs études avancent des résultats corroborant cette manière de concevoir la transition à la maternelle. Entre autres, l'étude de Bouchard et Saint-Amant (2000) démontre que les élèves qui ont une bonne perception de l'école, du personnel scolaire et de l'apprentissage réussissent bien à l'école. Par ailleurs, plusieurs études menées auprès d'enseignants de la maternelle confirment la présence de lacunes dans

la préparation des enfants à la fréquentation de l'école. Par exemple, des enseignants rapportent que les enfants présentent des difficultés à suivre les consignes, à travailler avec autonomie et ont un manque d'habiletés académiques (Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000 et Zill, 1999). En définitive, pour cette perspective centrée sur l'enfant, l'ajustement scolaire de l'enfant à l'école est essentiellement fonction de ses habiletés, ce qui offre une vision limitée de l'ensemble des facteurs pouvant exercer une influence certaine.

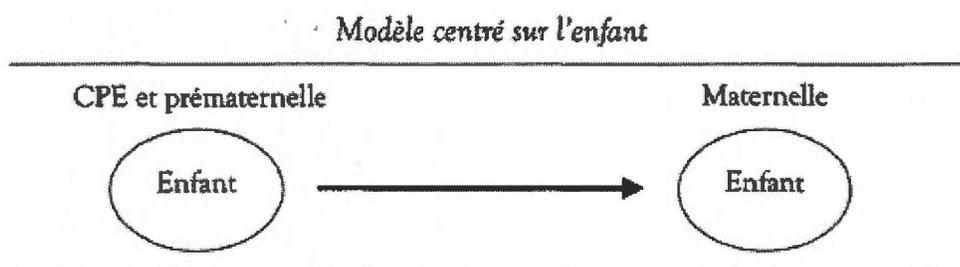


Figure 2. 1 Modèle centré sur l'enfant, Rimm-Kaufman et Pianta (2000), dans Jacques et Deslandes (2002)

2.2.2 Modèle centré sur les effets directs et unidirectionnels

Le modèle centré sur les effets directs et unidirectionnels s'appuie aussi sur les caractéristiques de l'enfant, mais il prend également en considération les effets directs des divers contextes (l'école, la famille, les pairs et le voisinage) sur l'ajustement de l'enfant à l'école. Dans ce modèle, les chercheurs tiennent compte des facteurs provenant de l'école, tels que la taille de la classe, la répartition des élèves, le type de discipline préconisé et la méthode d'enseignement (Graue, 2001; Ladd, 1996). En ce sens, les études de Zill (1999) permettent de constater qu'une classe de petite taille permet à l'enseignant de travailler de façon plus individualisée et d'accorder une attention particulière à chaque élève, l'aidant ainsi à mieux s'ajuster aux exigences de l'école. Selon Ladd (1996) et Zill, (1999), certaines pratiques familiales de

socialisation appliquées par les parents favorisent le développement cognitif et social de leur enfant et facilitent son ajustement. Les pratiques favorables sont multiples, par exemple créer un environnement propice aux apprentissages, aménager un endroit pour étudier, lire une histoire, etc. De plus, ces expériences préscolaires permettent à l'enfant d'avoir moins d'angoisse et d'anxiété lors de sa première rentrée scolaire. Les chercheurs s'inscrivant dans ce modèle examinent l'ambiance familiale, la qualité des écoles, le voisinage et les pratiques éducationnelles utilisées par les parents. La relation avec les pairs est également considérée, car l'enfant cherche à s'identifier à un groupe qui a des réussites scolaires similaires aux siennes (Gagnon, 1999).

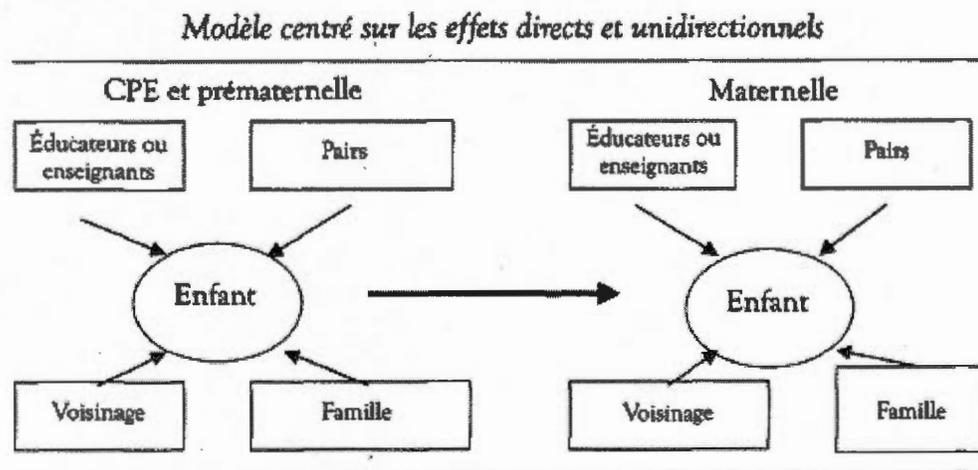


Figure 2. 2 Modèle centré sur les effets directs et unidirectionnels - Rimm-Kaufman et Pianta (2000) dans Jacques et Deslandes (2002).

2.2.3 Modèle centré sur les effets directs et indirects

Le modèle centré sur les effets directs et indirects s'intéresse aux interactions entre les différents contextes sociaux pour expliquer l'ajustement de l'enfant à l'école. Les caractéristiques de l'enfant interagissent avec d'autres contextes de façon transactionnelle. Par exemple, la qualité de sa relation avec sa mère contribue à

prédire la qualité de sa relation avec son enseignant. De plus, selon Birch et Ladd (1997), des relations positives entre un enfant et son enseignant représentent un facteur de protection qui facilite le développement d'attitudes positives de l'enfant à l'égard de l'école, d'une grande autonomie et d'une grande coopération de l'enfant en classe.

Une relation de qualité entre l'école et la famille représente un facteur de protection dans le processus de la préparation et de l'adaptation des enfants à l'école surtout pour les milieux défavorisés (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 1998, cité dans Olds et Papalia, 2005). Deslandes et Jacques (2004) indiquent que lorsque les parents font confiance à l'enseignant et qu'ils échangent et partagent avec lui quant à leurs préoccupations à propos de l'enfant, ce dernier se sent plus à l'aise à l'école et il s'ajuste à ce milieu. Miron (2004) constate que les relations entre la famille et l'école doivent être basées sur un principe d'*empowerment* pour que les parents se sentent plus valorisés et respectés par l'école. Selon lui, une relation de partenariat qui implique le partage des connaissances, des capacités et des prises de décision entre le parent et le milieu scolaire augmente la réussite scolaire de l'enfant. En fait, l'*empowerment* est défini comme étant:

Le processus par lequel une personne reprend le contrôle de sa vie et de sa capacité à répondre à ses propres besoins. Cette approche repose sur deux postulats : 1) les parents sont les mieux placés pour connaître la nature de leurs problèmes et de leurs besoins ainsi que 2) les parents possèdent la capacité de définir la façon d'affronter ces problèmes (Olds et Papalia., 2005, p. 158).

Dans le cadre de cette étude, le programme AE s'intéresse principalement aux familles en contexte de vulnérabilité. Le programme permet d'appliquer des interventions auprès des familles immigrantes dans le but d'augmenter leur implication. Donc, ces interventions misent sur les forces des parents, sur les moyens

dont les intervenants disposent dans l'environnement et sur les stratégies qu'ils adoptent pour faire face à leurs problèmes. À cet égard, le respect des valeurs et des attitudes des parents est fortement recommandé afin de garantir leur participation. De plus, dans une perspective d'*empowerment*, les parents seront actifs dans la discussion et dans la prise de décision. Ce rôle actif a un effet positif sur l'estime de soi des parents et sur leur sentiment de contrôle face à l'école fréquentée par leur enfant.

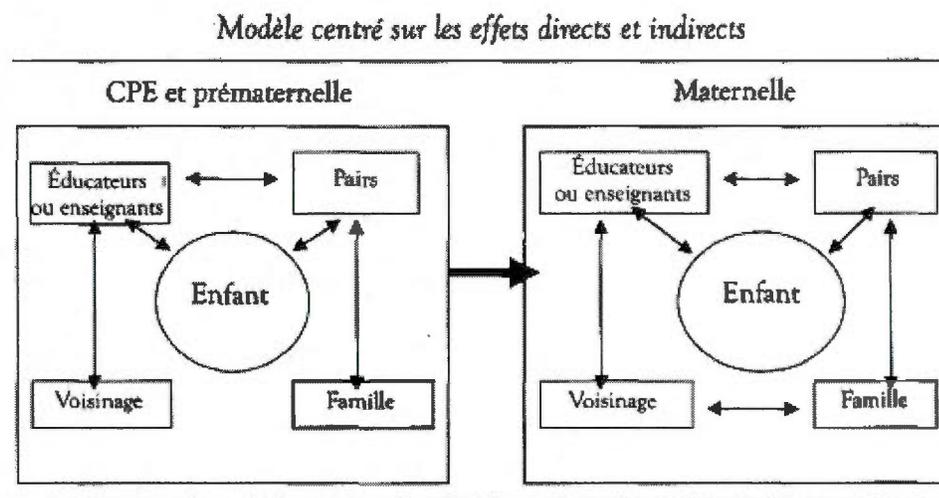


Figure 2.3 Modèle centré sur les effets directs et indirects - Rimm-Kaufman et Pianta (2000), dans Jacques et Deslandes (2002)

2.2.4 Modèle centré sur les effets dynamiques

Le modèle centré sur les effets dynamiques est inspiré des systèmes contextuels de Pianta et Walsh (1996) et du modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (1998). Selon le modèle centré sur les effets dynamiques,

La transition à l'école se produit dans un environnement défini par les divers changements dans les interactions entre l'élève, l'école, la classe, la famille et

la communauté. Les caractéristiques de l'enfant et les contextes dans lesquels il évolue interagissent dans un processus transitionnel. Ces interactions forment dans le temps, des patrons et des relations qui influencent à la fois le développement de l'enfant et les résultats scolaires (Deslandes et Jacques., 2004, p. 253).

En définitive, pour Rimm-Kaufman et Pianta (2000), dans le deuxième modèle présenté, l'ajustement socioscolaire de l'enfant est le résultat de ses relations avec ses enseignants ou avec ses parents. Selon le troisième modèle, l'accent est plutôt mis sur l'interaction entre l'enfant, ses parents et ses enseignants pour former un réseau de relations qui ont un effet sur l'enfant de façon directe. Finalement, dans le quatrième modèle, l'enfant est influencé de façon directe et indirecte, car l'accent n'est pas seulement mis sur les relations entre les contextes dans lesquels l'enfant évolue, mais aussi sur la façon dont ces connexions se développent et changent dans le temps pour influencer les résultats de la transition de l'enfant à l'école (Jacques et Deslandes, 2002).

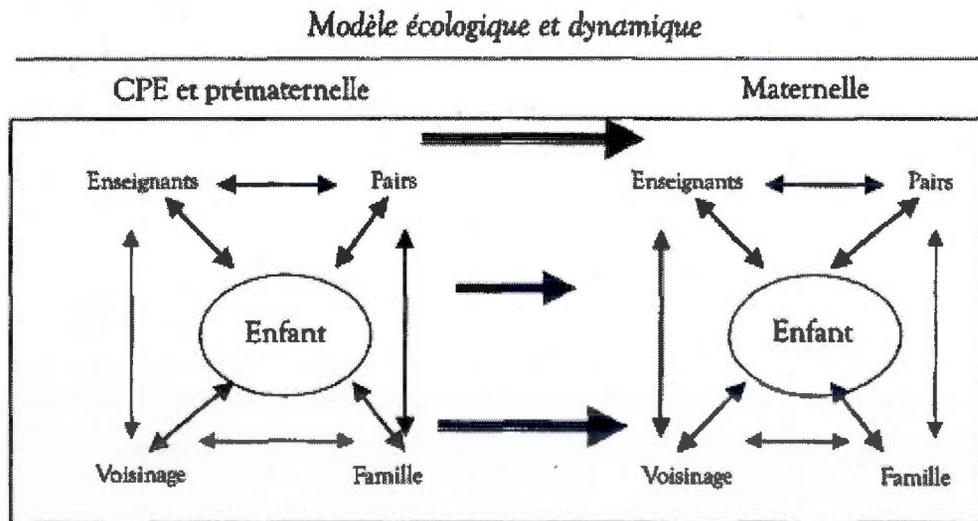


Figure 2.4 Modèle écologique et dynamique- Rimm-Kaufman et Pianta (2000), dans Jacques et Deslandes (2002)

2.3 Une transition de qualité

Legendre (2005) définit la transition comme une « période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain » (Legendre., 2005, p. 1404). Lors de leur première transition vers l'école, certains enfants bénéficient de facteurs de protection personnels, comme des liens positifs avec les autres enfants, ainsi que des facteurs provenant de leur milieu familial, par exemple le soutien et l'encouragement de leurs parents. Ces facteurs de protection aideront les enfants à pouvoir s'ajuster au nouvel environnement scolaire et à vivre la transition plus facilement. Par contre, pour d'autres enfants, la présence de facteurs de risque, comme le manque d'expériences de vie en collectivité ou des incapacités diverses, peut contribuer à rendre cette transition plus difficile. Pour cette raison, plusieurs intervenants, dont le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010) préconisent de mettre en place des mesures diversifiées pour soutenir les enfants afin de favoriser une transition *de qualité*. D'après Rimm-Kaufman et Pianta (2000), une transition de qualité « se définit par le maintien des relations au fil du temps et entre les multiples environnements dans lesquels l'enfant évolue, incluant parents et familles, autres milieux éducatifs et milieux de services » (Rimm-Kaufman et Pianta., 2000, p. 495). Pour La Paro, Pianta et Cox (2000), une transition de qualité comporte trois éléments, soit une bonne participation parentale, une communication positive entre le parent et l'enseignant et une préparation adéquate de l'enfant. Quant à lui, le National Education Goals Panel (cité dans Love et Raikes, 2004) reconnaît que la transition de l'enfant à l'école est favorisée par l'accès à un programme préscolaire de qualité, la reconnaissance du parent comme premier éducateur ainsi qu'une qualité adéquate de soins.

En définitive, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010) une transition de qualité permet à l'enfant d'avoir :

- Un sentiment de bien-être et de sécurité face à son nouveau milieu de vie, l'école;
- Des attitudes et des émotions positives face à l'école et aux apprentissages;
- Un sentiment de confiance face à la réussite scolaire;
- Une continuité dans l'expérience éducative qui assure la poursuite de son développement optimal;
- Une reconnaissance de ses forces et ses capacités;
- Des liens sociaux positifs avec les nouvelles personnes et les autres enfants.

Par ailleurs, une transition de qualité a des répercussions à plusieurs niveaux puisqu'elle permet à l'enfant une rentrée scolaire réussie et elle rassure également les parents. Plusieurs chercheurs constatent que les expériences positives vécues par l'enfant et sa famille favorisent une rentrée scolaire réussie pour l'enfant (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Pianta et Kraft-Sayre, 2003).

Les études de Rosenkoetter, Hains et Fowler (1994) portent une attention particulière aux moyens et aux attitudes que le parent adopte pour soutenir son enfant lors de cette étape. Les résultats de leurs travaux indiquent que les stratégies retenues par le parent peuvent susciter des expériences positives, comme un soutien offert tout au long du développement de l'enfant ou une bonne qualité de relation entre le parent et son enfant. Les stratégies utilisées peuvent également provoquer des expériences difficiles à vivre ou même perturbatrices, comme une difficulté à établir des relations chaleureuses, des conditions sociales et économiques difficiles, etc. (MELS, 2010).

Le MELS, dans son *Guide pour soutenir une première transition de qualité* (2010), préconise six principes pour favoriser une transition de qualité, soit :

La reconnaissance de la place prépondérante du parent comme le premier responsable de l'éducation de son enfant. Le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives. La planification, l'organisation et l'évaluation continue des activités transitionnelles. La reconnaissance du temps et la mise en place des ressources requises. La mise à contribution de toutes les personnes qui connaissent l'enfant et la personnalisation des pratiques transitionnelles. La reconnaissance du fait que l'entrée à l'école est déterminante dans le développement de l'enfant.

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010), une transition efficace doit se planifier et se dérouler sur une période d'au moins un an, soit d'août à décembre (avant l'admission à l'école), de janvier à février (lors de l'admission), de mars à juin (après l'admission), de juin à septembre (autour de la rentrée scolaire) et d'octobre à novembre (après la rentrée scolaire de l'enfant). Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux (2008) constatent que ces nombreuses pratiques transitionnelles sont considérées comme un gage de qualité de la transition pour chaque enfant. De même, Rimm-Kaufman et Pianta (2000) affirment que la transition doit commencer l'année précédant l'entrée et se poursuivre pendant toute l'année de l'entrée à l'école.

En effet, dans son *Guide pour soutenir une première transition de qualité* (MELS, 2010), le MELS invite fortement les services de garde et les écoles à travailler conjointement pour soutenir l'enfant en mettant en place des facteurs de protection et en agissant sur : « la qualité de la relation adulte-enfant, le soutien offert tout au long du développement de l'enfant; la collaboration avec les parents; la mise en place d'interactions entre les services de garde et l'école; le développement d'une approche cohérente de la transition vers l'école et l'abolition d'entraves administratives » (MELS., 2010, p. 4).

Pour poursuivre la réflexion autour de l'adaptation socioscolaire de l'enfant la notion de maturité scolaire de l'enfant est intéressante. Elle a été utilisée dans divers projets

de recherches pour mieux comprendre le parcours scolaire de jeune enfant. Elle sert notamment à analyser les besoins présents dans une communauté en regard de la préparation des enfants à l'école.

2.4 Maturité scolaire

La notion de maturité scolaire est souvent évoquée dans les travaux portant sur la réussite scolaire et la transition vers l'école. L'enfant arrive à l'école avec un bagage accumulé depuis la petite enfance : son estime de soi, son tempérament, ses habiletés cognitives et sa façon de vivre des expériences nouvelles. Ainsi, un enfant bien préparé possède un ensemble d'habiletés cognitives, affectives et sociales qui favorise sa réussite, et ce, dès son entrée à l'école (Magnuson, Meyers, Ruhm et Waldfogel, 2004).

Les résultats des études qui comparent les enfants selon leur âge pour un même niveau scolaire varient. En fait, certaines études rapportent des différences dans les premiers niveaux scolaires qui favorisent les enfants plus âgés, mais ces avantages diminuent ou disparaissent avec l'âge. Plusieurs études révèlent aussi que l'âge n'est pas un prédicateur significatif de la réussite scolaire finale (Stipek, 2004).

Dans le même ordre d'idées, l'*Agence de la santé et des services sociaux de Montréal* (2008) considère la maturité scolaire comme étant le degré de préparation des enfants pour l'école. Un instrument a d'ailleurs été conçu pour évaluer la maturité scolaire de plusieurs groupes d'enfants au terme de la maternelle, il s'agit de l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (Janus et Orford, 2000). L'enquête *En route pour l'école!* a été réalisée avec cet instrument dans la région de Montréal. Elle a permis de déterminer que 35% des enfants montréalais sont *vulnérables* dans au moins une des sphères de développement (Direction de la santé publique de Montréal,

2008). Plus récemment, l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012* est la première étude populationnelle au Québec portant sur ce sujet. Cette enquête a été menée auprès de 4000 enseignants dans plus de 1600 écoles primaires, privées et publiques, sur l'ensemble du territoire du Québec. Elle visait à produire des données fiables auprès des enfants de maternelle 5 ans non seulement à l'échelle nationale, mais aussi à l'échelle régionale et locale. Plus précisément, son objectif principal était:

De dresser un portrait du développement des enfants québécois inscrits à la maternelle au cours de l'année scolaire 2011-2012, selon les cinq domaines mesurés par l'IMDPE (santé physique et bien-être; compétences sociales; maturité affective; développement cognitif et langagier; habiletés de communication et connaissances générales) (Simard, Tremblay, Lavoie et Audet, 2013, p. 65).

Des résultats semblables à ceux obtenus par l'enquête *En route pour l'école!* ont été révélés. Précisément, les résultats de l'enquête illustrent qu'un enfant sur quatre, lors de son entrée à la maternelle, est vulnérable dans un des domaines de l'IMDPE, cette proportion étant d'autant plus élevée dans la région de Montréal (Simard, Tremblay, Lavoie et Audet, 2013).

2.4.1 Domaines de maturité scolaire selon l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance

Développé par Janus et Orford (2000), l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE) est complété par l'enseignant de l'enfant de maternelle 4 ans ou de maternelle 5 ans. L'instrument comporte 103 items, répartis en cinq domaines de la maturité scolaire des enfants. L'enseignant remplit le questionnaire pour chacun des enfants de son groupe. Le questionnaire se remplit approximativement en 20 minutes. Les résultats du questionnaire permettent d'attribuer à chaque enfant un score de 0 à 10, pour chacun des cinq aspects qui

définissent la maturité scolaire. Lorsque le score de l'enfant s'approche de 0, cela indique qu'il a des difficultés dans ledit domaine. Les résultats sont traités collectivement, au sens où les données servent à dresser le profil d'un groupe d'enfants. L'IMDPE ne peut être utilisé comme outil de dépistage de certains problèmes ou difficultés chez les enfants. Par contre, les données collectives permettent de mesurer la préparation globale des enfants d'une école d'un quartier et de privilégier des interventions permettant de leur offrir des services adaptés aux besoins identifiés.

Pour les concepteurs de l'IMDPE, les domaines de la maturité scolaire sont : santé et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement cognitif et langagier et habiletés de communication et connaissances générales. Le Tableau 2.1 décrit les cinq aspects de la maturité scolaire de l'enfant, tels que mesurés par l'IMDPE. Des exemples de vulnérabilité permettent ensuite d'illustrer certaines lacunes possibles dans le domaine d'intérêt.

Tableau 2. 1
Aspects de la maturité scolaire selon l'IMDPE

Domaines de la maturité scolaire	Aspects mesurés	Exemples de vulnérabilité
Santé physique et bien-être	Développement physique général, motricité fine et globale, préparation physique pour entamer la journée d'école (alimentation et habillement adéquats), propreté, ponctualité et état d'éveil.	Les enfants vulnérables dans ce domaine sont ceux qui présentent des lacunes au point de vue de leur bien-être, de leur développement physique et de leurs habiletés motrices. Par exemple, ils peuvent arriver à l'école trop fatigués, manquer de coordination ou avoir de la difficulté à tenir leur crayon.
Compétence sociale	Habiletés sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs et des adultes, respect des règles et des routines de la classe, habitudes de travail et autonomie, curiosité.	Il s'agit d'enfants qui présentent de faibles habiletés sociales et des difficultés à s'entendre avec leurs pairs. Ils éprouvent parfois des difficultés à observer les règles et les routines scolaires, et à respecter les adultes, les enfants et la propriété des autres. Ces enfants manquent parfois de confiance, d'autonomie et s'ajustent difficilement aux changements.
Maturité affective	Comportement pro- social et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattentions, expression des émotions.	Il s'agit d'enfants qui démontrent de façon régulière ou occasionnelle des problèmes de comportement ou des difficultés dans l'expression des émotions. Par exemple, ces enfants peuvent être désobéissants, agressifs, impulsifs, facilement distraits ou manifester souvent de la peur ou de l'anxiété.
Développement cognitif et langagier	Intérêt et habileté en lecture, en écriture et en mathématiques (par exemple : savoir les nombres et l'ordre des nombres, l'utilisation adéquate du langage).	Il s'agit d'enfants qui peuvent avoir des difficultés dans l'acquisition des préalables à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques. Par exemple, ils manifestent peu d'intérêt envers les livres, sont incapables d'associer des sons à des lettres et ne comprennent pas toujours les notions de temps (par exemple : aujourd'hui, soir, été).
Habiletés de communication et connaissances générales	Capacité de communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales.	Il s'agit d'enfants qui éprouvent parfois des difficultés à maîtriser la langue d'enseignement, à comprendre et à se faire comprendre des enfants comme des adultes. Certains ont peu de connaissances générales.

Tiré et adapté de *l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais* (Directeur de santé publique de Montréal, DSP, 2008, p. 25-31)

2.4.2 Catégories de la maturité scolaire

L'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (DSP, 2008) classe les enfants selon trois catégories, soit : *enfant vulnérable*, *enfant fragile* et *enfant prêt pour l'école*. La catégorie *enfant vulnérable* correspond aux résultats se situant en deçà du 10^e percentile établi à partir de l'ensemble des résultats recueillis dans les diverses régions du Canada. Ainsi, dans la région de Montréal, les données recueillies ont permis de constater que 35% des enfants sont *vulnérables* dans au moins un domaine de développement. Qui plus est, on observe une plus grande proportion d'enfants vulnérables au niveau du développement cognitif et langagier (17%) et au niveau de la maturité affective (15%). La catégorie *enfant fragile* se situe entre le 10^e et le 25^e percentile de l'échantillon en ce qui concerne l'un des domaines de la maturité scolaire. Finalement, l'enfant se retrouve dans la catégorie *prêt pour l'école* lorsqu'il se situe au-delà du 25^e percentile de distribution de l'échantillon. La Figure 2.5 décrit les catégories d'enfants *vulnérables*, *fragiles* et *prêts pour l'école* par domaine de maturité scolaire, pour Montréal (DSP, 2008).

PROPORTION D'ENFANTS VULNÉRABLES, FRAGILES ET PRÊTS PAR DOMAINE DE MATURITÉ SCOLAIRE, POUR MONTRÉAL

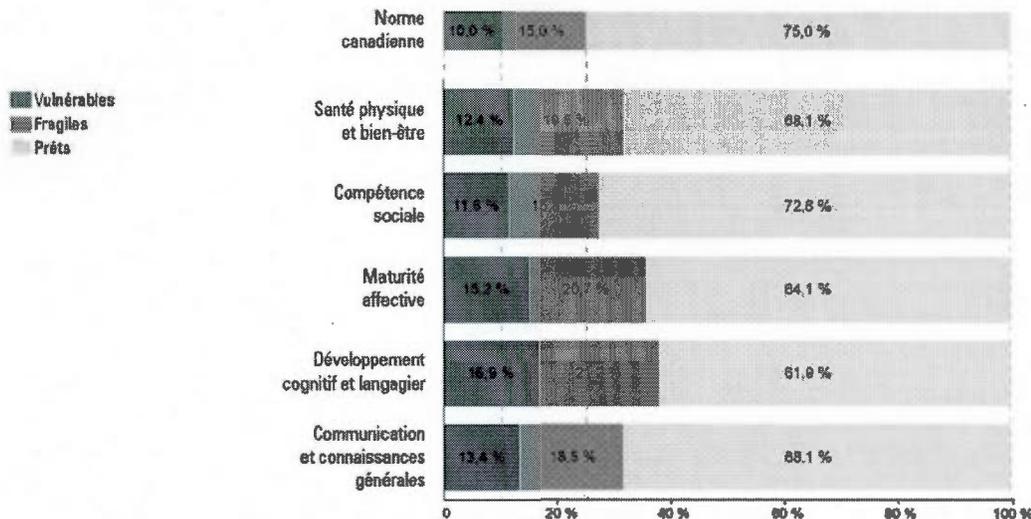


Figure 2.5 Proportion d'enfants vulnérables (Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais, (2008).

L'enquête *En route pour l'école* (2008), qui compare les enfants de maternelle âgés de 5 ans avec les enfants de l'échantillon normatif canadien, indique que les enfants montréalais ont des scores plus faibles pour les cinq domaines de la maturité scolaire que ce qui est présenté par l'*Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*. Les chercheurs observent une plus grande proportion d'enfants vulnérables au niveau du développement cognitif et langagier (17%) et de la maturité affective (15%), alors qu'environ 10% des enfants sont *vulnérables* dans chacun de ces domaines. De plus, ils comparent les résultats des enfants montréalais avec les résultats des autres enfants provenant de Toronto et de Vancouver. Le score moyen des enfants montréalais est supérieur à celui des enfants de Vancouver. Même si les résultats des enfants de Montréal et de Toronto diffèrent selon le domaine, les enfants de Montréal obtiennent de bons résultats dans les domaines de la santé physique et du bien-être ainsi qu'au

niveau de la communication et des connaissances générales. La figure 2.6 présente la distribution des enfants vulnérables, selon les divers domaines, à Montréal.



Figure 2. 6 Vulnérabilité des enfants selon les domaines (Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais, 2008)

En fait, l'*Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais* a permis de connaître le niveau de développement des enfants dans divers secteurs de l'île de Montréal. Ainsi, elle permet aux divers intervenants de chacun de ces secteurs de réfléchir pour mieux ajuster et coordonner les interventions auprès des élèves ciblés, dans l'objectif de soutenir leur développement dès le début de leur parcours scolaire.

2.5 Collaboration avec les parents

La collaboration entre les parents et le personnel de l'école représente une variable déterminante ainsi qu'un facteur de protection pour l'enfant lors de son intégration et son adaptation à la vie scolaire, d'autant plus lorsque l'enfant provient d'un milieu

défavorisé (Ministère de la santé et des services sociaux (MSSQ), 1998, dans Olds et Papalia, 2005). Kanouté (2007) affirme:

La compréhension du rôle de parent, de même que le sentiment de compétence, peut être difficile à acquérir ou à exprimer pour des familles immigrantes dont les références scolaires, éducatives et sociales sont autres et pour lesquelles les structures et les points de repère diffèrent de ceux de leur pays d'origine (Kanouté, 2007, p. 13).

Plusieurs recherches ont tenté d'établir quels sont les déterminants de la motivation des parents à s'engager dans la vie scolaire de leur enfant. De façon générale, Larivée (2008) insiste sur l'importance d'une bonne communication entre les parents et les enseignants. En fait,

[Lorsque] les parents ont une communication constructive avec les enseignants et qu'ils s'impliquent dans les activités scolaires, ils ont habituellement une meilleure compréhension des attentes de l'école envers leur enfant et apprennent comment mieux accompagner et soutenir l'éducation de leur enfant à la maison (Larivée, 2008, p. 228).

Deslandes (1999) présente la complémentarité entre trois modèles conceptuels pour expliquer la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu familial. D'une part, le modèle de l'influence partagée (Epstein, 1987, 1992, 1996, cités dans Deslandes, 1999) met l'accent sur des facteurs qui ont un effet sur la collaboration entre ces deux milieux. D'autre part, le modèle du processus de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997) considère la compréhension du rôle parental, le sentiment de compétence ainsi que l'invitation à participer comme étant des variables déterminantes pour la motivation des parents (voir Figure 2.7). Finalement, le modèle de l'appropriation et l'autodétermination (Bouchard, 1998; Dunst, Johanson, Rounds, Trivette, et Hamby 1992) est centré sur le respect d'autrui, l'ouverture aux autres, la reconnaissance de la valeur de l'autre et l'actualisation de son potentiel. Ce dernier

modèle repose sur plusieurs habiletés de communication entre l'école et les parents, menant à des conduites de coopération et de partenariat. Il est intéressant de considérer que dans la plupart des écoles québécoises, la notion de partenariat prend souvent le sens de collaboration et qu'elle demeure un objectif à atteindre (Deslandes, 1999).

Dans le cadre de cette étude, le modèle du processus de la participation parentale est retenu parce qu'il accorde une attention particulière aux familles plus difficiles à rejoindre, comme c'est le cas des familles immigrantes. Ce modèle est fondé sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) ainsi que sur les résultats de multiples études psychologiques et sociologiques (Baker et Stevenson, 1986; Chavkin et Williams, 1993; Epstein, 1986, 2001; Lareau, 1987; Scott-Jones, 1987, cités dans Deslandes, 1999). Selon le modèle préconisé pour cette étude, la participation des parents au suivi scolaire de leur enfant est influencée par trois facteurs, soit la compréhension de leur rôle parental, leur sentiment de compétence et les invitations reçues de la part des enseignants à participer activement au processus de scolarisation de l'enfant.

Également, ce modèle explique les facteurs qui incitent les parents à participer au processus du suivi scolaire de leur enfant. En premier lieu, le parent participe lorsqu'il réussit à développer une bonne compréhension de son rôle comme parent, en collaborant avec l'école, à partir d'un sentiment de compétence efficace et positif pour aider son enfant à réussir son cheminement scolaire. En second lieu, le parent participe lorsqu'il perçoit les invitations à participer de la part de leur jeune et de la part du personnel de l'école. Lorsque le parent accepte de s'impliquer dans la vie scolaire de son enfant, le choix de l'activité à laquelle il participe en fonction de la perception qu'il a de ses compétences, ses intérêts, ses autres responsabilités reliées à

l'emploi ou à la famille et de son expérience liée aux invitations de ce type qu'il a déjà reçues.

De plus, ce modèle estime que la participation des parents joue un rôle très important sur les résultats scolaires de leur enfant par trois mécanismes, soit le modelage, le renforcement et l'enseignement. Deslandes (1999) explique que les résultats des enfants «sont médiatisés par la pertinence développementale des stratégies des parents et la congruence entre les actions des parents et les attentes de l'école» (Deslandes, 1999, p. 36). Ultimement, cet engagement du parent aura pour effet d'influencer les résultats scolaires de son enfant, plus particulièrement ses habiletés, ses connaissances et ses compétences pour réussir à l'école. De façon générale, Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) affirment que les parents semblent s'engager davantage s'ils perçoivent que leur participation est désirée et considérée comme étant importante par les enseignants. Pour augmenter la participation des parents, des efforts doivent être établis pour permettre des occasions de rencontre entre ceux-ci et le personnel de l'école. Cela permettra aux parents de renforcer la compréhension de leur rôle parental et leur sentiment de compétence, et ce de manière plus importante chez les parents pour qui ces deux dimensions sont plutôt faibles. Finalement, les membres du personnel de l'école doivent tenir compte de la perspective du parent dans le processus de transition. L'élaboration de rencontres entre les parents et les enseignants est nécessaire pour favoriser le sentiment de confiance et de compétence chez les parents.



Figure 2. 7 La participation parentale (Hoover-Dempsey, 1995, 1997 dans Normand-Gu erette, 2009)

2.6 Facteurs qui influencent la participation parentale

Plusieurs facteurs peuvent influencer la participation des parents au processus scolaire de leur enfant vers la maternelle. Notamment, il y a les caractéristiques des parents, celles des enfants, celles des enseignants et des pratiques qu'ils utilisent, les caractéristiques de la communauté et celles des relations entre les parents et l'école fréquentée par leur enfant.

2.6.1 Caractéristiques des parents

Les caractéristiques familiales, telles que le niveau de scolarité des parents, le statut économique et professionnel, la taille de la famille et la structure de la famille, jouent un rôle très important sur la participation parentale. Plusieurs études démontrent que les familles biparentales et plus scolarisées participent davantage au suivi scolaire de leur enfant que les familles monoparentales et ayant un niveau d'études moins élevé (Baker et Stevenson, 1986; Dornbusch et Ritter, 1992, 1988; Grolink et Slowiaczek, 1994, cités dans Deslandes, 2001). La santé mentale et le réseau social s'ajoutent également aux caractéristiques familiales qui influencent la participation des parents et le rendement de l'enfant (Eccles et Harold, 1996). Certaines études indiquent que les ressources sociales et psychologiques offertes aux parents, la confiance qu'ils ont en leur capacité d'accompagner leur enfant dans son cheminement scolaire, la perception de leurs attitudes par rapport à l'école et à l'invitation à participer reçue de l'école, sont les caractéristiques qui ont la plus forte influence sur la participation parentale (Eccles et Harold, 1996; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997). Il est intéressant de constater que les résultats des études affirment que les parents de groupes minoritaires et issus de milieux défavorisés participent davantage si les pratiques des enseignants encouragent leur participation (Deslandes, 2000). Dans la région de Montréal, principalement dans les quartiers défavorisés, plusieurs interventions ont été menées dans le but d'augmenter la mobilisation des parents.

Ainsi dans l'objectif de rejoindre les parents qui ne participent pas à la vie scolaire de leur enfant, une politique de soutien (programme de soutien à l'école) a été créée, des projets systématiques ainsi que diverses initiatives ponctuelles ont été mis en place.

Plusieurs facteurs peuvent faire en sorte que les parents ne désirent pas s'impliquer, notamment:

Lorsqu'immigration et défavorisation se superposent, les facteurs les plus couramment avancés pour expliquer la non-implication de familles dans la scolarité de leurs enfants touchent : le profil des familles (barrière linguistique, sous scolarisation, analphabétisme); les conditions de vie (chômage, cumul d'emplois précaires, expériences d'exclusion); le déphasage entre les attentes de l'école en termes d'implication et les représentations que se font les parents immigrants des rôles respectifs de la famille et de l'école dans la socialisation et la scolarité (Kanouté, 2003, p. 16).

Qui plus est, certaines chercheuses indiquent que « les immigrants espèrent beaucoup dans le système scolaire du pays d'accueil pour la promotion sociale de leurs enfants. Les parents sont même prêts à sacrifier leur propre carrière ou promotion pour cela » (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi 2008, p. 248). En effet, à partir d'études de cas sur la réussite scolaire au Québec, ces chercheuses se sont intéressées aux rapports, aux relations et à la collaboration entre les parents immigrants et le milieu scolaire. Plus précisément, elles ont observé des expériences de collaboration lors desquelles les parents immigrants pouvaient être partenaires, distants ou intégrés dans le milieu scolaire. Peu importe le modèle, les résultats soulignent l'importance et les forces des familles, des écoles et des réseaux pour assurer l'intégration et la réussite scolaire de l'enfant à l'école.

2.6.2 Caractéristiques des enfants

Bon nombre d'études montrent que le sexe, la personnalité, les compétences sociales et les expériences scolaires antécédentes de l'enfant jouent un rôle crucial sur l'engagement de ses parents (Eccles et Harold, 1996). Par exemple, les parents aident davantage leur enfant lorsqu'il éprouve des difficultés au début de son parcours scolaire. Également, certains parents s'engagent plus souvent par rapport aux activités parascolaires lorsque leur jeune réussit bien à l'école (Barker et Stevenson, 1986; Dauber et Epstein, 1993).

2.6.3 Caractéristiques et pratiques des enseignants et de l'école

Les stratégies adoptées par les enseignants pour favoriser la participation parentale ainsi que les programmes de collaboration entre l'école, les parents et la communauté sont les variables qui encouragent principalement la participation des parents (Dauber et Epstein, 1993). De même, ces derniers s'engagent plus souvent au suivi scolaire à la maison et à l'école lorsqu'ils perçoivent que l'école apprécie leur collaboration. Rimm-Kaufman et Pianta (1999) affirment que «des relations famille-école de qualité sont cruciales pour les enfants de milieux défavorisés qui vivent une plus grande discontinuité famille-école en terme de culture, d'attentes, etc.» (Rimm-Kaufman et Pianta, 1999, cités dans Deslandes et Jacques, 2004, p. 167). Il faut toutefois noter que certains éducateurs ont tendance à sentir attaqués ou critiqués par la présence des parents à l'école, c'est-à-dire qu'ils perçoivent que leur autonomie professionnelle est menacée (Bobango, 1994). De plus, la participation parentale dans certaines écoles reste généralement trop limitée à des campagnes de financement, des rencontres d'information, la participation à des sorties et à la supervision des travaux scolaires (Normand-Guérrette, 2009).

2.6.4 Caractéristiques de la communauté

Le niveau de solidarité, le mode d'organisation sociale et le réseau social semblent aussi influencer les valeurs et les attitudes que les parents adoptent envers l'école. Notamment, les parents issus de milieux moins sécuritaires ont tendance à enseigner à leur enfant des stratégies défensives envers l'environnement dans le but de mieux le protéger contre des dangers potentiels. À l'inverse, les parents issus de milieux plus sécuritaires favorisent chez leur enfant la capacité à mieux se référer aux ressources existantes dans l'entourage (Eccles et Harold, 1996).

2.6.5 Relation famille-école

Une relation positive et de bonne qualité entre le milieu scolaire et le milieu familial de l'enfant favorise une meilleure estime de soi de l'enfant, des comportements appropriés à l'école et une bonne participation parentale (Richardson, 1997).

Les avantages des programmes de développement de la participation parentale sont bien documentés. Ces programmes favorisent une attitude positive du parent envers l'école et le personnel qui s'y implique, une mobilisation de la part du personnel qui résulte en une amélioration de leur façon d'enseigner et une plus grande satisfaction des enseignants à l'égard de leur travail. Aussi, les programmes de participation représentent une méthode efficace pour augmenter les réalisations de l'école pour le bien des élèves (Fédération des comités de parents de la province de Québec, 2009).

2.7 Objectifs de l'étude

L'objectif général de cette étude est de comprendre les perceptions des parents immigrants face au programme AE auquel leur enfant participe, principalement dans

le quartier Côte-des-Neiges. Deux objectifs spécifiques sont également formulés. Le premier étant de décrire l'expérience des parents provenant de milieux socioculturels arabophones quant à la transition de leur enfant vers l'école. Le second objectif spécifique est d'identifier quelles sont les perceptions des parents concernant la préparation à l'école de leur enfant et sa rentrée scolaire ainsi que leur participation au programme AE.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie utilisée pour cette recherche de type exploratoire sera explicitée. Dans un premier temps, les participants sont présentés. Puis la méthode retenue pour la collecte de données est discutée. Il s'agit d'entrevues individuelles semi-dirigées menées auprès de parents ayant participé au programme AE. Elles sont réalisées en deux temps, soit avant la rentrée scolaire et après deux mois de fréquentation scolaire. Deux grilles d'entrevues sont utilisées. Elles ont été traduites en arabe pour les fins de l'étude. La procédure d'analyse qualitative du contenu des entrevues est abordée par la suite. Le chapitre se termine par l'évocation des mesures mise en place pour assurer le respect des règles en matière d'éthique.

3.1 Type de recherche

Malgré l'implantation du programme *Accès à l'école* dans plusieurs institutions scolaires et les résultats encourageants de son évaluation, très peu d'études portent actuellement sur le vécu des parents par rapport à ce programme. Particulièrement, aucune donnée n'est disponible en lien avec la perception et l'expérience des parents immigrants arabophones quant à la transition de leur enfant vers l'école, par rapport au programme AE. Ainsi, l'étude présentée est de type exploratoire. Compte tenu de l'importance de la transition scolaire pour les enfants de famille immigrantes, l'objectif général de cette étude est de mieux comprendre les perceptions des parents immigrants quant aux effets du programme AE. Elle poursuit également deux

objectifs spécifiques, soit de décrire l'expérience de parents arabophones quant à la transition de leur enfant vers l'école et d'identifier les perceptions des parents concernant la préparation à l'école de leur enfant et sa rentrée scolaire, ainsi que leur participation au programme AE.

Compte tenu de la nature des objectifs, cette étude est basée sur une approche qualitative. Poupart (1981) conçoit la méthodologie qualitative comme une démarche foncièrement inductive, selon laquelle le devis de recherche et les hypothèses ne sont pas prédéterminés :

Dans ce type de recherche, le terrain d'étude n'est pas préstructuré, ni opérationnalisé d'avance. Le chercheur se doit de se plier aux conditions particulières du terrain et d'être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes (Poupart, 1981, p. 46).

Dans le même ordre d'idées, Van der Maren caractérise les méthodologies qualitatives par la démarche inductive exploratoire. Il affirme que dans le domaine de l'éducation, la recherche peut difficilement avoir pour objectif de vérifier un phénomène, de même qu'il lui est difficile de se contraindre aux exigences d'une perspective quantitative. Selon lui, « si la recherche veut être consistante avec les caractéristiques de l'objet et les contraintes du terrain, elle sera surtout exploratoire-compréhensive » (Van der Maren, sans date cité dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 64).

Quant à eux, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996) notent que les méthodes qualitatives

Privilégient *le contexte de la découverte* comme contexte de départ d'une recherche [...] contexte auquel est d'ailleurs associée l'approche inductive. L'idée de la preuve n'est pas rejetée, mais elle n'est souvent mise en œuvre,

par le chercheur, qu'après le début de la cueillette des données, alors que sont formulées les premières hypothèses (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996 p. 62).

Selon cette perspective, l'étude présentée se base sur la méthode qualitative-exploratoire dans l'objectif de nous permettre de clarifier une problématique qui n'a pas été explorée dans l'évaluation de l'implantation et des effets du programme *Accès à l'école*, menée par Cantin *et al.* (2010; 2011). Trudel, Simard et Vonarx (2007) précisent que « [la] recherche exploratoire viserait alors à combler un vide » (Trudel, Simard et Vonarx, 2007, p. 39). En effet, la recherche exploratoire s'avère utile «lorsqu'un chercheur a identifié un domaine d'intérêt pour lequel il existe peu de données. L'étude exploratoire sert à obtenir de nouvelles connaissances par la description, la comparaison et la classification d'observations relatives à certains concepts» (Legendre, 2005, p. 1150). De plus, compte tenu de la présence d'un grand nombre de parents immigrants provenant de milieux socioculturels non francophones, et particulièrement des parents arabophones, cette étude vise à explorer leurs perceptions quant aux effets du programme *Accès à l'école*.

3.2 Participants

Pour participer à l'étude, les parents devaient répondre à plusieurs critères d'inclusion. D'abord, la mère ou le père participant à l'étude devait être immigrant reçu légalement, et être reconnu comme résidant permanent ou réfugié. Ces parents devaient avoir un enfant qui allait amorcer son parcours scolaire à la maternelle 4 ans à l'automne suivant la participation. Les parents devaient également avoir participé aux activités du programme *Accès à l'école* visant à soutenir la transition de l'enfant vers la maternelle 4 ans. De plus, pour rendre compte de l'expérience de parents immigrants, ceux-ci devaient être établis au Québec depuis 10 ans ou moins, et la langue d'usage à la maison devait être l'arabe.

Le recrutement des participants s'est effectué en août 2012 dans trois écoles du quartier Côte-des-Neiges offrant la maternelle 4 ans et mettant en application le programme AE. Les écoles sélectionnées étaient celles nommées Bedford, Félix-Leclerc et Simone-Monet. Compte tenu de la démographie du quartier Côte-des-Neiges, les familles immigrantes sont nombreuses dans ces écoles. La direction de chacune des écoles a été informée du projet de recherche. Avec son accord et celui de la coordonnatrice du programme AE pour le centre de pédiatrie sociale, soit le Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE), il a été possible de se présenter sur les lieux du déroulement du camp éducatif, qui s'est déroulé à la fin du mois d'août. Nous avons sollicité les parents (mère ou père) au moment où ils venaient chercher leur enfant. Les buts de la recherche leur ont été présentés et nous avons pris les coordonnées des parents qui souhaitaient avoir plus d'informations sur le projet et qui démontraient un intérêt à participer de façon volontaire. Dans un deuxième temps, ces parents ont été rencontrés individuellement. Nous avons pris le temps nécessaire pour les informer (en français et en arabe pour certains) de l'objet de la recherche, de leurs droits et de leur implication dans le cadre de l'étude. Nous avons informé le participant de la nature anonyme de sa participation et de la confidentialité des échanges lors de l'entrevue, puis les parents ont signé le formulaire de consentement. Au total, dix parents ont accepté de participer au projet. En cours de route, un d'entre eux s'est désisté en raison d'un voyage à l'extérieur du pays pour une durée de trois mois, ne lui permettant plus de participer.

3.3 Instruments de mesure

Entrevues individuelles semi-dirigées

Puisque l'étude présentée vise à mieux comprendre les perceptions et les expériences des parents immigrants arabophones quant à leur participation au programme AE, une simple démarche d'observation de leur participation au programme AE ne pouvait

être suffisante. Qui plus est, comme cette étude est exploratoire plutôt que confirmatoire, l'entrevue a été le mode de collecte de données privilégié. Particulièrement, la méthodologie utilisée a été l'entrevue individuelle de type semi-dirigé.

Powney et Watts (1989) proposent deux catégories d'entrevues : la première est axée sur la réponse, la seconde sur l'information. L'entrevue basée sur la réponse est celle où l'intervieweur garde un certain contrôle tout au long du processus, qui suit un plan préétabli, alors que l'entrevue basée sur l'information prend part à une démarche plus ou moins structurée, où l'interviewé contribue à tracer le fil conducteur de l'entrevue et à déterminer le degré de structuration. Ainsi, le deuxième type d'entrevue présenté n'est pas dirigé exclusivement à partir du point de vue de l'intervieweur. Comme le mentionnent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), « une telle entrevue permet à l'interviewé d'exprimer ses sentiments et ses intérêts sans crainte d'être piégé par l'intervieweur » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 107). Il devient alors possible de mettre l'interviewé en confiance de manière à faciliter la prise de parole, libre et volontaire. Ce type d'entrevue, qui correspond à l'entrevue semi-dirigée, a pour objectif de mieux comprendre la perception ou l'opinion d'une personne, ou celle d'un ensemble de personnes, dans une situation donnée. L'entrevue semi-dirigée permet également à l'intervieweur d'explorer des pistes de réponse non attendues et de s'adapter aux informations qui pourraient surgir au cours de l'entrevue. Cette méthode sera donc privilégiée afin de décrire la perception et l'expérience des parents arabophones quant aux effets du programme AE.

Savoie-Zajc (2003) définit l'entrevue semi-dirigée comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans une pareille 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). Ce type d'entrevue aide à garantir un échange ouvert qui fait ressortir différentes facettes du problème étudié, ce qui convient bien à l'approche qualitative. Par ailleurs, contrairement à l'entrevue non dirigée, celle semi-dirigée utilise un schéma d'entrevue, ce qui favorise une situation où les échanges ont de plus fortes probabilités d'être centrés sur le sujet d'intérêt. Comme l'affirment Karsenti et Savoie-Zajc (2004), « ces thèmes peuvent être suggérés dans l'ordre et la logique des propos tenus pendant la rencontre. Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière varient » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 133).

Dans le cadre de cette étude, les entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des parents d'enfants de 4 ans qui amorçaient leur parcours scolaire à ce moment. D'une durée de 25 à 30 minutes, ces entrevues ont été effectuées par voie téléphonique en deux temps. La première entrevue a été réalisée à la fin du mois d'août 2012, après que les activités du programme AE aient été suivies. La seconde entrevue a plutôt été effectuée en novembre 2012, alors que les enfants fréquentaient l'école et que leur intégration était déjà bien amorcée. Les entrevues ont été réalisées en français ou parfois en arabe afin de garantir la compréhension des parents qui éprouvent des difficultés en français. Les propos des entrevues ont été enregistrés, puis retranscrits pour la démarche d'analyse du contenu. Ces deux entrevues ont permis d'améliorer notre compréhension, des perceptions des parents interrogés par rapport à la transition de leur enfant à la maternelle 4 ans et par rapport à leur expérience du programme *Accès à l'école*.

3.3.1 Grilles d'entrevue pour les parents

Afin de préparer la collecte de données, une première expérimentation des grilles d'entrevue a été réalisée entre juin et octobre 2010. Au cours de cette démarche, 10

parents d'enfants participant au programme AE ont été rencontrés à deux reprises, soit au terme de leur participation au programme AE et quelques semaines après la rentrée scolaire de leur enfant. Cette étape a permis de valider les deux grilles d'entrevue, notamment pour en vérifier le niveau de langage des questions, la qualité des propos recueillis en lien avec les objectifs de cette étude et la durée de l'entrevue. À la suite de cette démarche, des modifications ont été apportées aux deux grilles.

Grille pour la première entrevue

La grille pour la première entrevue comporte 25 questions, répartis en plusieurs questions ouvertes et quelques questions sociodémographiques. Les questions de cette entrevue semi-structurée ont permis d'aborder divers thèmes, dont les caractéristiques sociodémographiques de la famille, les compétences parentales, les habiletés de l'enfant, les ressources sociales ainsi que les pratiques de transition proposées par l'école. Cette entrevue semi-dirigée est d'une durée d'environ 25 à 30 minutes (Appendice A). Elles ont été réalisées en août 2012 par téléphone.

Grille pour la seconde entrevue

En novembre 2012, une seconde entrevue semi-dirigée a été réalisée auprès des 9 parents participants. Cette seconde grille d'entrevue comprend 19 questions et sa durée est d'environ 25 minutes (Appendice B). Il est à noter que chaque thème de la grille est introduit brièvement, puis suivi d'une ou deux questions ouvertes. Quelques questions fermées (informations générales) sont également prévues. Les thèmes explorés sont la préparation de l'enfant à l'école durant l'été, la rentrée scolaire, les compétences parentales, l'identification de besoins spéciaux de l'enfant, la relation famille-école et l'appréciation générale de parents. Cette seconde entrevue permet de recueillir les propos des parents alors que l'enfant fréquente l'école depuis plusieurs semaines. À ce moment, le parent est en mesure de mieux rendre compte de l'expérience de son enfant et de revenir sur son expérience de transition vers l'école.

Comme le français est une deuxième, parfois une troisième langue pour les parents participant à l'étude, certains d'entre eux ont de la difficulté à s'exprimer en français. Ainsi, afin de favoriser une relation de confiance et de collaboration avec les parents en leur permettant de s'exprimer de la manière la moins contraignante pour eux, les entrevues ont été réalisées en français ou en arabe, selon leur choix. Pour faciliter la réalisation des entrevues, les grilles d'entrevue ont été traduites en arabe. Afin de s'assurer de la qualité de la traduction, une démarche de traduction bien particulière a été retenue. Dans un premier temps, les deux grilles d'entrevues ont été traduites par la chercheuse. Puis, une autre personne de langue maternelle arabe a été sollicitée pour traduire les grilles de l'arabe vers le français. À la suite de cette opération, nous avons constaté que les deux versions étaient très similaires. Seulement quelques termes arabes ont été revus afin d'assurer une plus grande fidélité avec la version originale de la grille rédigée en français. La clarté des concepts et l'utilisation de termes simples dans les grilles d'entrevue ont permis la réussite de cette opération (voir les appendices C et D pour les grilles traduites).

3.4 Journal de bord

L'emploi d'un journal de bord constitue un moyen souvent évoqué dans les critères de rigueur d'une recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Notamment, cet instrument de collecte de données peut contribuer à la triangulation des données. Dans le cadre de la présente étude, le journal de bord a été utilisé pour noter des commentaires sur le déroulement des entrevues, notamment les impressions et les événements jugés importants auxquels la chercheuse pourra ultérieurement revenir pour enrichir l'analyse des données.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), « [le journal de bord] détient trois fonctions : celle de garder le chercheur réflexif pendant sa recherche, celle de lui fournir un

espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et celle de consigner les informations qu'il juge pertinentes » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 147). Ainsi, dans le cadre de cette étude, le journal de bord a été un document personnel, permettant de consigner des données intéressantes et des observations pouvant mener la chercheuse à mieux comprendre certains propos transmis lors de l'entrevue.

3.5 Analyse des données

Selon Tesch (1990), l'analyse est « un processus qui implique un effort explicite pour identifier des thèmes, construire des hypothèses telles qu'elles émergent des données ainsi que de clarifier le lien entre les données, les thèmes » (Tesch, 1990, p. 113). Un tel processus englobe deux étapes : celle de l'organisation des données et celle de leur interprétation. Dans cette étude, basons sur une méthode qualitative dont la démarche est inductive, c'est-à-dire où le devis de recherche et les hypothèses ne sont pas prédéterminés. Cette méthode permet de s'interroger sur le sens du contenu et de faire des allers-retours entre diverses prises de conscience, vérifications sur le terrain, permettant des ajustements lors la classification des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Comme le mentionne Boutin (2000),

L'entretien de type qualitatif nous permet de saisir le sens des données recueillies, non pas dans le but de guérir, d'aider ou de généraliser des résultats, mais plutôt de mieux comprendre et interpréter la façon dont les personnes, dans un environnement social particulier, construisent le monde qui les entoure (Boutin, 2000, p. 4).

L'analyse de contenu ne se fait pas au hasard, elle doit respecter un ensemble de règles généralement reconnues. Elle requiert l'organisation des données selon une logique de segmentation, de déconstruction. Rappelons que notre méthode se base sur

une approche qualitative et sur une démarche inductive. L'analyse des données s'est effectuée en multiples étapes. Dans un premier temps, les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone, puis retranscrites dans un document de traitement de texte (Microsoft Word). Chaque verbatim a été lu attentivement, à plusieurs reprises, afin de permettre à la chercheuse de se familiariser avec les données recueillies et de mieux cerner le sens global qui s'en dégageait. Ensuite, le contenu explicitement présent dans le verbatim a été codifié, dans l'objectif de répertorier les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche (Miles et Huberman, 2003). Pour ce faire, deux grilles de codification ont été établies à la lueur du cadre conceptuel et des principaux éléments présents dans les entrevues. Une première grille, comportant 22 codes répertoriés en quatre catégories, a servi à la codification des premières entrevues. Une seconde grille, composée de 16 codes, répartis en six catégories, a été utilisée pour les entrevues réalisées après la rentrée scolaire (Appendice E). Ces deux grilles de codification ont permis de définir clairement les thèmes et de leur assigner des codes afin d'assurer la précision et la fiabilité de la codification. L'unité d'analyse retenue dans cette étude est l'unité de sens, c'est-à-dire qu'un mot ou un ensemble de mots exprimant une idée est assigné à un code. Les codes définis ont été attribués aux divers segments significatifs des entrevues transcrites. Un code a été assigné à chaque information pertinente recueillie.

À la suite de la codification de l'ensemble des entrevues, nous avons procédé, comme le suggère Van der Maren (1995), à un codage inverse. Une telle opération assure la qualité du codage ainsi que sa fiabilité. Selon Van der Maren (1996) et Mucchielli (1988), le chercheur peut être confronté à deux types de biais lors du traitement des données. L'un est affectif, c'est-à-dire lié aux émotions et à la sensibilité du chercheur, et l'autre est idéologique, donc lié à sa théorie a priori. Pour ces raisons, il importe d'assurer à la fois l'objectivité de notre compréhension du sens des données

recueillies ainsi que la clarté et la pertinence des catégories préparées et des codes retenus. Lors de cette étape de codage inverse, visant la vérification de la qualité du codage, certaines erreurs de codage ont pu être détectées. Par exemple, il est arrivé que, par mégarde, un mauvais code ait été assigné, ou que la définition correspondant à une catégorie n'ait pas été respectée pour une ou plusieurs unités de sens. Au total, 20 erreurs ont été repérées et corrigées, sur un total 542 codes qui ont été assignés à l'ensemble des entrevues. Ces erreurs concernaient essentiellement deux catégories. Notamment, 15 codes ont été replacés dans la catégorie réaction négative de l'enfant au lieu d'être attribués à la catégorie perception négative du parent. Également, une nouvelle catégorie a été créée pour regrouper cinq autres segments, qui avaient été codés sous sentiments d'inquiétudes des parents. En somme, très peu d'erreurs ont été détectées, c'est-à-dire que seulement 3,69 % des énoncés présentaient une erreur.

Celles-ci ont évidemment été corrigées, puisque les segments se retrouvent maintenant dans le code approprié.

3.6 Éthique

Par la lettre de sollicitation et le formulaire de consentement (Appendices F et G), les parents ont été informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de cette recherche. Ils ont volontairement accepté de participer. Les objectifs, le déroulement de la recherche ainsi que le respect de l'anonymat ont été rappelés par téléphone au moment de la première entrevue avec le participant. Les établissements où se déroulait la recherche avaient déjà accepté de participer à un projet de recherche plus large qui portait sur l'évaluation du programme AE, projet dans la lignée duquel s'inscrit cette étude. Les milieux ont été informés de la démarche entreprise auprès des parents et ils ont donné leur accord.

Lors du traitement et de l'analyse des informations, afin de respecter l'anonymat et la confidentialité des participants, toutes les informations ont été dénominalisées. De plus, les données sont conservées dans un local de recherche accessible seulement au personnel de recherche, soit l'étudiante et chercheuse ainsi que son directeur de mémoire. Aucune divulgation à une tierce personne ne sera autorisée.

Lors de la diffusion des résultats de la recherche, les mêmes procédures rigoureuses seront appliquées. Des extraits d'entrevues pourront être utilisés pour illustrer l'analyse qui sera effectuée, cependant ces citations seront choisies de manière à maintenir la confidentialité des participants, par exemple, en leur attribuant des noms fictifs. Les enregistrements et les données écrites seront détruits un an après le dépôt du mémoire de maîtrise.

Il faut également noter que la présente étude a reçu l'autorisation d'approbation déontologique par le sous-comité d'admission et d'évaluation (SCAE) de la maîtrise en éducation, en 2010 (Appendice H)

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats des entrevues réalisées auprès des parents ayant participé au programme *Accès à l'école* seront présentés. À titre de rappel, l'objectif général de cette étude est de mieux comprendre les perceptions de parents immigrants arabophones quant aux effets du programme AE. Cette étude poursuit également deux objectifs spécifiques : 1) décrire l'expérience de parents provenant de milieux socioculturels non francophones quant à la transition de leur enfant vers l'école et 2) identifier les perceptions des parents concernant la préparation de leur enfant à l'école et sa rentrée scolaire, ainsi que leur participation au programme AE. Dans un premier temps, afin de donner un aperçu global des participants, leurs caractéristiques sociodémographiques sont présentées. Par la suite, les propos de deux des parents sont rapportés de manière synthétique. Compte tenu que les parents ont fait part en entrevue d'expériences très semblables, la synthèse descriptive provenant des propos de deux des parents offre déjà un bon aperçu de leurs expériences en lien avec la transition de leur enfant et le programme *Accès à l'école*. Finalement, une autre section de ce chapitre présente les données provenant des entrevues de l'ensemble des participants en fonction des thèmes suivants : la perception générale des participants sur la rentrée scolaire, la préparation de leur enfant à l'école, leur participation au programme AE ainsi que leur relation avec le milieu scolaire et leurs valeurs reliés à l'éducation de leur enfant et, finalement, la perception générale des parents concernant le programme AE.

4.1 Caractéristiques des participants

Au total, cinq femmes et quatre hommes ont participé à cette étude. Toutes les familles ayant participé à l'étude sont composées de deux parents mariés, ayant entre un et quatre enfants. Tous les enfants vivent avec leurs deux parents (Tableau 4.1).

Tableau 4. 1
Caractéristiques sociodémographiques des participants

Participant ²	Sexe du répondant	Nombre d'enfants	Statut civil
Rafic	M	4 enfants	Marié
Mehdi	M	1 enfant	Marié
Lidia	F	2 enfants	Mariée
Khaled	M	2 enfants	Marié
Salma	F	3 enfants	Mariée
Fatima	F	2 enfants	Mariée
Khadija	F	3 enfants	Mariée
Samia	F	1 enfant et enceinte	Mariée
Malek	M	2 enfants	Marié

Plusieurs caractéristiques socioéconomiques et culturelles des parents sont notées dans le Tableau 4.2. Globalement, les parents ayant participé à cette étude communiquent en arabe avec leur enfant. Quatre d'entre eux maîtrisent bien la langue française. Sur le plan de la religion, un parent est chrétien et les huit autres sont musulmans. Quant à leur revenu annuel, nous observons des situations variées. Pour certains parents, le revenu annuel est très faible : un parent bénéficie du service gouvernemental de prêts et bourses, puis deux parents sont bénéficiaires d'aide sociale. Pour les autres parents, les revenus annuels varient entre 25 000 \$ et

² Les prénoms des participants ont été modifiés pour assurer la confidentialité.

80 000 \$. Au moment de la première et de la deuxième entrevue, la plupart de femmes n'occupent pas d'emploi. Ces parents sont généralement scolarisés, six mères et six pères ont complété une formation de niveau universitaire, dont deux pères ont obtenu un diplôme de 2e cycle. Également, une mère et trois pères ont complété une formation de niveau collégial. Quant aux autres mères, l'une d'entre elles a complété des études de niveau secondaire et l'autre de niveau primaire. Les participants proviennent de plusieurs pays arabes, notamment l'Algérie, l'Égypte, le Liban, le Maroc et la Tunisie. Ils vivent au Canada depuis plusieurs années, précisément entre 2 et 7 ans.

Tableau 4. 2
Caractéristiques culturelles et socioéconomiques des participants

Participant	Lieu d'origine	Langue parlée à la maison	Années vécues au Canada	Religion	Revenu annuel familial	Niveaux de scolarité de la mère (M) et du père (P)
Rafic	Maroc	Arabe	3 ans	Musulmane	Prêts et bourse	M/Secondaire P/Universitaire
Mehdi	Algérie	Arabe	3 ans et 4 mois	Musulmane	80 000\$	M/universitaire P/universitaire
Lidia	Égypte	Arabe	2 ans	Chrétienne	Aide sociale	M/Primaire P/Collégial
Khaled	Maroc	Arabe	5 ans	Musulmane	25 000\$	M/Universitaire P/Universitaire
Salma	Liban	Arabe	2 ans	Musulmane	Aide sociale	M/universitaire P/Collégial
Fatima	Algérie	Arabe	3 ans	Musulmane	60 000\$	M/Universitaire P/Universitaire
Khadija	Algérie	Arabe	7 ans	Musulmane	40 000\$	M/Collégial P/Universitaire
Samia	Maroc	Arabe	6 ans	Musulmane	Non dit	M/Universitaire P/Universitaire
Malek	Tunisie	Arabe	2 ans et 8 mois	Musulmane	34 000\$	M/Universitaire P/Collégial

Le Tableau 4.3 montre qu'au total, cinq filles et quatre garçons ont participé au programme AE. Six de ces enfants ont fréquenté un service de garde en milieu familial à temps plein et un enfant a fréquenté ce service à temps partiel. De plus, une fille a été inscrite dans une garderie privée à temps plein. La dernière est demeurée à la maison avec sa mère durant la petite enfance. En ce qui concerne le lieu de naissance, seulement deux enfants sont nés au Québec.

Tableau 4.3
Caractéristiques des enfants ayant participé au programme AE

Enfant participant ³	Sexe de l'enfant	Lieu de naissance	Expérience en service de garde	Rang de l'enfant dans la famille
Souha	F	Maroc	Milieu familial temps plein	Troisième
Talia	F	Algérie	Milieu familial temps plein	Unique
Maria	F	Égypte	À la maison	Deuxième
Salah	M	Maroc	Milieu familial temps plein	Aîné
Hiba	F	Liban	Service de garde privé temps plein	Troisième
Layla	F	Algérie	Milieu familial temps partiel	Aînée
Omar	M	Canada	Milieu familial temps plein	Troisième
Maher	M	Canada	Milieu familial temps plein	Aîné
Bilal	M	Tunisie	Milieu familial temps plein	Aîné

³ Les prénoms des enfants participants ont été modifiés pour assurer la confidentialité.

4.2 Synthèse descriptive de l'expérience de parents

Les entrevues semi-dirigées auprès des parents ont été réalisées en deux temps, soit à la fin du mois d'août 2012 et au début du mois de novembre 2012. Plus précisément, la première entrevue a été effectuée alors que l'enfant participait au camp éducatif offert par l'école. Cette entrevue avait pour objectif de mieux explorer, chez les parents interrogés, leurs perceptions de la transition vécue par leur enfant vers la maternelle 4 ans et leur expérience du programme *Accès à l'école*. La deuxième entrevue a été menée après plus de huit semaines de fréquentation de la classe de maternelle 4 ans, alors que les enfants sont généralement habitués à la routine et que les parents peuvent décrire avec un certain recul leur expérience concernant la rentrée scolaire de leur enfant.

Dans les pages suivantes, une synthèse descriptive des propos tenus par certains des parents lors de ces deux entrevues est présentée. Compte tenu que les expériences des parents quant à l'intégration de leur enfant se sont révélées très semblables, la présentation de la synthèse descriptive des entrevues de deux des parents permet d'avoir un bon aperçu de l'expérience de l'ensemble des parents ayant vécu la transition scolaire de leur enfant dans le cadre du programme *Accès à l'école*.

4.2.1 Parent 1 : Rafic

Rafic est originaire du Maroc. Il est marié et a quatre enfants, dont deux fréquentent l'école où sa fille commencera son parcours scolaire à l'automne suivant la première entrevue. La fille de Rafic fréquente un service de garde en milieu familial à temps plein, c'est-à-dire cinq jours par semaine. Rafic est au pays depuis trois ans. Sa femme complétera une formation de niveau secondaire l'année qui suivra les entrevues. Rafic termine des études de deuxième cycle, précisément une maîtrise en

médecine. Au moment des entrevues, les deux parents bénéficient du système gouvernemental de prêts et bourses. Ils sont de religion musulmane et parlent l'arabe à la maison avec leurs enfants.

ENTREVUE : TEMPS 1

A — La perception générale de la rentrée scolaire

Globalement, Rafic est persuadé que la rentrée scolaire de son enfant va plutôt bien se dérouler. Selon lui, son enfant n'aura pas de difficulté à vivre la rentrée scolaire. Rafic se sent à l'aise et confiant par rapport à la rentrée scolaire de son enfant. Il déclare que dès la première rencontre à l'école, sa fille se sentait à l'aise et était contente d'être à l'école. De plus, il ajoute que sa fille et lui-même n'avaient besoin de rien pour les soutenir dans cette transition : « on n'a pas remarqué qu'il fallait quelque chose ou des conditions pour l'aider. Comme je vous dis, elle a tout de suite aimé l'école, dès les premières rencontres ».

Le fait de voir ses deux grands frères avoir intégré cette même école a probablement aidé l'enfant à considérer positivement ce milieu. Cela porte Rafic à penser que sa fille pourra s'intégrer de façon harmonieuse : « on n'a pas remarqué qu'il fallait quelque chose ou des conditions pour l'aider, déjà une transition harmonieuse c'est correct », répète-il.

Selon Rafic, sa fille n'aura aucune réaction négative par rapport à la rentrée scolaire : « on a vu des enfants [qui] pleuraient, et ils ne voulaient pas lâcher leurs parents. Une chance ma fille n'était pas comme ça, elle ne voulait pas revenir dès les premières rencontres », déclare-t-il en riant de constater que sa fille souhaitait demeurer à l'école.

Pour Rafic, sa fille est heureuse, elle aime l'école et veut rester toute la journée au camp éducatif : « la petite, elle est très bien, très heureuse, dès la première journée au camp éducatif à l'école, elle ne veut pas partir elle veut rester à l'école ».

A.1 — Facteurs facilitant la rentrée scolaire

Rafic mentionne que l'intégration facile de ses deux garçons contribue entre autres, à l'intégration harmonieuse de sa fille au camp éducatif. Rafic considère que cette première expérience à l'école aidera l'enfant lors de la rentrée scolaire, car « elle va à la même école en août ». Donc, le fait de vivre le camp éducatif dans la même école lui semble un facteur facilitant la rentrée scolaire de sa fille.

B — La préparation de l'enfant à l'école

B.1 — Le rôle du parent

Rafic se sent responsable de l'éducation de son enfant et il constate qu'il occupe un rôle important, soit d'encadrer et d'orienter sa fille dans ses apprentissages, ses « acquisitions » et dans son évolution. Cependant, il considère que le parent est le premier responsable dans la préparation de son enfant à la rentrée scolaire. De plus, il mentionne un point positif de son expérience quant à son rôle parental et à celui de l'école dans la préparation de sa fille à l'école : « à mon avis, c'est une chose positive que les parents et l'école travaillent ensemble pour le mieux de l'enfant ». Selon Rafic, les parents et l'école doivent travailler ensemble pour assurer l'harmonie entre la culture du pays d'origine et l'éducation d'ici. « Nous, on a des objectifs culturels de notre pays d'origine qu'on doit garder et qui doivent être en parallèle avec l'école, c'est-à-dire nous comme parents, on doit accepter le système scolaire d'ici », dit-il.

B.2 — Le rôle de l'école

Par ailleurs, Rafic croit que l'école doit présenter ce qui est bien pour l'éducation des enfants afin d'aider les enfants à se développer sur certains aspects : « j'attends moi de l'école que ma fille développe sa motricité globale et son développement verbal et qu'elle s'évolue et qu'elle soit à l'aise ».

B.3 — Le rôle du service de garde

Rafic reconnaît et apprécie le rôle du service de garde que sa fille a fréquenté. Selon lui, ce milieu familial a contribué à préparer sa fille pour la maternelle 4 ans. Au service de garde, sa fille a appris à jouer avec les autres enfants, à suivre les consignes de son éducatrice et à se séparer de ses parents. Il considère qu'un travail conjoint entre les parents et le service de garde a permis de mieux préparer son enfant: « franchement, c'est à nous à la maison avec la garderie, oui elle [est] bien préparée ».

B.4 — Les caractéristiques de l'enfant

Selon Rafic, les caractéristiques de l'enfant jouent un rôle primordial dans sa rentrée scolaire. Il mentionne que les caractéristiques de sa fille l'aident à s'intégrer facilement et rapidement sans aucune crainte: « concernant ma fille est impeccable, elle est sociale elle s'intègre vite, rapidement, facilement. Elle est sociable avec tous les âges ». Il rapporte que, selon l'évaluation de son éducatrice en milieu familial, sa fille évolue rapidement et qu'elle est plus intelligente par rapport aux autres enfants. Il considère que cette caractéristique lui permet de bien s'adapter aux nouveautés et d'être bien préparée pour cette transition.

B.5 — La perception de la préparation à l'école

Quant à la préparation à l'école, Rafic semble content d'avoir responsabilisé sa fille à l'âge de 4 ans : « on a responsabilisé l'enfant dans la nouvelle vie à l'école ». Il voit déjà une grande différence entre la vie au service de garde et la vie à l'école. Il mentionne que sa fille remarque même certains changements, elle déclare qu'elle est rendue grande, qu'elle va dans l'école des grands et qu'elle va apprendre des choses comme les grands.

C — La participation au programme AE

C.1 — La motivation du parent

Rafic semble très intéressé par le programme AE, il a d'ailleurs participé à toutes les activités offertes par l'école dans le cadre de ce programme. Il est motivé à savoir ce que l'école va offrir comme services, comment les choses vont se dérouler à l'école. Il souhaite mieux comprendre le programme scolaire de la maternelle 4 ans dans son ensemble et ses objectifs : « de s'informer du programme et des objectifs généraux de leur système pédagogique [...]. C'est quoi l'orientation à l'école concernant les nouveaux élèves à l'école? ».

C.2 — L'engagement du parent

Rafic déclare à plusieurs reprises qu'il souhaite le mieux pour ses enfants et qu'il désire leur offrir une éducation de qualité. Il compte sur l'encouragement et la préparation verbale afin d'aider sa fille à aimer l'école et à s'intégrer de façon harmonieuse. Pour encourager sa fille, il dit s'appuyer sur plusieurs méthodes, notamment il a recours à des renforçateurs verbaux, sociaux et matériels : « beaucoup de choses, on l'a gâté avec des cadeaux. Elle aime être la meilleure. Et nous on l'épaulé de bonnes appréciations : tu es brave, tu es brillante, intelligente, grande ».

C.3 — Les sentiments du parent à l'égard du système scolaire

Rafic connaît le milieu scolaire fréquenté par sa fille depuis plusieurs années. En effet, deux de ses enfants fréquentent actuellement cette école. Cela le rassure, car une relation de confiance est déjà établie entre les parents et le milieu scolaire. De nouveau, il apprécie leur travail et est globalement satisfait et reconnaissant de leurs services : « déjà, tout ce qu'ils font à l'école est bon, je n'ai rien à dire ».

C.4 — Le sentiment de reconnaissance envers le programme AE

Globalement, Rafic apprécie le programme AE ainsi que la façon de l'appliquer. Il constate qu'il est comblé et qu'il se sent confiant et reconnaissant envers ce programme : « j'ai trouvé déjà que ce qu'ils font est bon ». Également, il ajoute : « non, franchement je n'ai pas rencontré des problèmes. Le programme AE était parfait pour nous comme parents et pour les enfants aussi. Une bonne opportunité pour démarrer l'école ». Rafic se sent confiant et à l'aise, il n'a pas ressenti d'inquiétude.

Pour lui, observer que sa fille de quatre ans semble confortable par rapport à la participation au camp éducatif de l'école le rend fier : « la petite est dans un milieu où elle dit : je suis maintenant à l'école de grand. C'est à moi de faire ça, de dire ça, c'est à moi de changer c'est à moi. On est fier que l'enfant de quatre ans soit rendu là ».

Rafic mentionne à plusieurs reprises que le programme fait tout pour le bien-être de sa fille et qu'il n'avait pas besoin d'aide dans cette démarche : « nous, comme parents, on n'avait besoin de rien. Tout est bon. ».

C.5 — Le manque d'information

Pour Rafic, un aspect négatif de son expérience dans la préparation de son enfant à la rentrée scolaire concerne un manque d'informations à propos du matériel pédagogique, quant à la maternelle 4 ans et ses objectifs. Il souligne qu'il aimerait en savoir davantage sur ces aspects : « l'objectif, je ne sais pas moi, le matériel pédagogique ».

C.6 — Les apprentissages du parent

Il mentionne que la participation au programme AE a eu des impacts sur lui ainsi que sur sa femme. Rafic a appris certains concepts, notamment l'importance de respecter autant ses propres valeurs culturelles que celles du système scolaire québécois : « l'école et nous, les parents, apprennent à l'enfant à respecter la réglementation de l'école et celle de la maison ». Rafic affirme avoir pris conscience de l'importance de partager la responsabilité entre la famille et l'école dans l'éducation des enfants.

C.7 — La perception générale du programme AE

Rafic mentionne à plusieurs reprises sa satisfaction et son appréciation du programme AE. Il note plusieurs points positifs à cette expérience : « oui, j'ai vraiment bien aimé ce programme, je suis satisfait ».

C.8 — Les lacunes

En somme, malgré qu'il apprécie fortement le programme AE, Rafic souligne quelques points à améliorer. D'abord, selon lui, la durée de l'observation est insuffisante pour découvrir les qualités, les compétences et la créativité de l'enfant. Ensuite, il souhaite fortement que la durée des journées au camp éducatif soit plus longue, cela aiderait son enfant à profiter davantage de sa journée. Il ajoute que sa fille était déjà dans un service de garde et qu'elle a l'habitude de journées plus

longues. Finalement, il propose que les parents demeurent dans la même salle où les deux rencontres d'observation se déroulent, afin de pouvoir participer à ces observations.

ENTREVUE : TEMPS 2

A — La préparation durant l'été

A.1 — La perception du parent par rapport au camp éducatif

Tous les matins, Rafic a accompagné sa fille au camp éducatif de l'école. Il voyait sa fille toujours motivée et intéressée par le camp. Elle voulait rester à l'école. Selon lui, le camp éducatif a eu un impact positif sur la rentrée scolaire de sa fille. De même, le camp a contribué à améliorer la capacité à s'exprimer de sa fille, puis son autonomie et son indépendance. Il précise :

(...) dès le début, j'ai trouvé que le camp est utile. Moi je trouve que ma petite progresse très bien, du point de vue moteur et sur d'autres aspects, c'est bien pour moi. Ma satisfaction dès le départ c'est de voir de l'amélioration et du progrès pour ma fille. Et tout ça grâce au camp éducatif.

Il poursuit en déclarant que sa fille a apprécié cette expérience : « *oui, elle a vécu très bien ce camp* ». Il est à noter que Rafic n'a mentionné aucun aspect négatif relatif au camp éducatif auquel sa fille a participé.

A.2 — Engagement parental par rapport à la rentrée scolaire

Rafic se sent engagé et responsable de l'éducation de ses enfants. Il constate qu'il est important de communiquer avec eux tous les jours afin de savoir ce qu'ils vivent à

l'école. Selon lui, le parent doit parler et écouter son enfant. Une telle pratique quotidienne contribue, à son avis, à soutenir l'enfant dans son développement :

Chaque jour, lorsqu'elle revient de l'école, moi je lui demande des questions pour savoir comment c'était sa journée, elle me parle de tout. On est responsable de nos enfants, cette pratique nous aide à soutenir nos enfants dans leur développement.

B — Description générale de la rentrée scolaire

Comme il le prévoyait, sa fille n'a connu aucun problème lors de la rentrée scolaire. Dès la première journée, sa fille s'est intégrée rapidement et facilement à l'école. Elle est motivée et elle apprécie l'idée que c'est « l'école des grands ». Rafic mentionne souvent que sa fille ne veut pas revenir à la maison à la fin de la journée. Elle parle de son enseignante et elle semble heureuse de sa journée. Elle chante des chansons apprises à l'école. Rafic résume son expérience en disant que la rentrée scolaire de sa fille a été réussie : « c'est excellent, même sa maitresse a constaté que ma fille s'intègre rapidement », ajoute-t-il. Selon lui, il n'y avait aucune réaction inquiétante ou négative de la part de sa fille quant à la rentrée scolaire.

B.1 — Compétences parentales

Après avoir participé au programme AE, Rafic a appris à quel point il est important de soutenir l'autonomie de son enfant. À son avis, il est préférable de donner à l'enfant une certaine liberté : « il faut donner à l'enfant un peu d'autorité et d'autonomie, mais avec la surveillance des parents c'est comme ça ». Rafic mentionne un point positif par rapport à son expérience. Il note que l'école vise à découvrir les compétences de l'enfant et que ses valeurs, en tant que parent, sont en accord avec cet objectif.

B.2 — Identification des besoins spéciaux

Lorsque nous lui avons demandé : « Actuellement, votre enfant a-t-il besoin de services professionnels (orthophonie, soins médicaux, etc.)? », Rafic a répondu par la négative. Il a également mentionné que l'école lui a envoyé une première évaluation : « on a reçu la première communication comme une sorte de premier bulletin, elle était excellente sur tous les niveaux ».

B.3 — La relation entre la famille et l'école

Rafic semble très satisfait de sa relation avec le personnel du milieu scolaire. Il communique de façon quotidienne avec les enseignantes et les éducatrices de sa fille. Lorsque sa fille a eu une fracture au bras, l'enseignante a pris le temps nécessaire pour lui expliquer ce qu'elle doit faire à la maison pour mieux guérir. Une relation de confiance est établie entre Rafic et l'école fréquentée par sa fille. Il apprécie que sa fille lui parle souvent de son enseignante :

J'ai l'occasion de lui parler tous les matins, depuis la première journée. Ma fille avait une fracture au bras, donc elle était opérée et j'ai communiqué avec son enseignante et cela est très bien passé. On est en bonne relation avec le personnel de l'école.

B.4 — La perception de la différence de valeurs

Généralement, Rafic constate que ses valeurs rejoignent ceux de l'école : « Je pense que les valeurs de l'école rejoignent nos valeurs à nous ». De plus, le programme répond bien aux besoins de sa famille.

C — Appréciation générale du programme AE

C.1 — Les forces du programme

Rafic attribue les forces du programme AE à certaines de ses caractéristiques. D'abord, le fait que le camp éducatif se passe dans l'école est un point positif selon lui. Ainsi, sa fille est familière avec la routine de l'école et les lieux physiques fréquentés lors de la rentrée scolaire.

C.2 — Les lacunes du programme

Rafic note les mêmes lacunes qu'il avait soulevées lors de la première rencontre. Il suggère que le camp soit d'une plus longue durée, pour le mieux de sa fille. Selon son expérience, ce camp ainsi que les journées de l'école doivent être de plus longue durée.

C.3 — Satisfaction générale du parent

Globalement, Rafic est très satisfait du programme AE. Il déclare l'avoir apprécié et il le recommande à tout le monde : « oui, bien sûr, je le recommande à tout le monde même pour des parents qui trouvent que leurs enfants sont prêts pour l'école, je vais recommander ce camp ».

4.2.2 Parent 2 Mehdi

Mehdi vient de l'Algérie. Il est marié et a une fille unique. Lui et sa femme ont un diplôme universitaire, ils sont architectes. Actuellement, leur revenu familial est de 80 000\$ par année. Ils sont au pays depuis trois ans et quatre mois. De religion musulmane, ils parlent l'arabe et le français. À la maison, ils préfèrent parler l'arabe, pour permettre à leur fille d'apprendre sa langue maternelle. Leur fille fréquente un service de garde en milieu familial à raison de cinq jours par semaine.

ENTREVUE: TEMPS 1

A — La perception générale de la rentrée scolaire

De façon générale, Mehdi se sent confiant par rapport à la rentrée scolaire de sa fille, il ne ressent pas d'inquiétude. Lorsque nous lui avons demandé : « Comment vous sentez-vous par rapport à la rentrée scolaire de votre enfant? Vivez-vous des inquiétudes? », Il a répondu avec assurance : « non, non pas d'inquiétude ». Il mentionne que sa fille est contente et que la nouveauté la stimule : « elle est excitée, contente, voilà. Quelque chose de nouveau, vous savez pour un enfant les choses nouvelles excitent l'enfant ». Selon lui, la rentrée scolaire de sa fille va bien se dérouler. Pour cette affirmation, il se base sur son expérience pendant le camp éducatif : « je te dirai ça va, quand elle a commencé au camp éducatif déjà elle n'avait pas de problème ». De plus, il note déjà sa satisfaction concernant sa perception générale de la rentrée scolaire de sa fille : « je suis très satisfait, pour le moment tout va bien ». Mehdi compte sur les sentiments exprimés par sa fille envers l'école ainsi que sur son expérience passée à la garderie, il résume que le fait de voir sa fille heureuse d'aller à l'école le rassure et l'aide à ne pas être inquiet :

(...) je suis très satisfait, la petite était à la garderie, et bientôt à l'école, sincèrement, moi quand ma fille est contente, heureuse et [que] le lendemain elle a envie de repartir à l'école, c'est ça qui m'aide (...) je ne veux pas sentir qu'elle n'aime pas l'école et je commence à m'inquiéter.

A.1 — Facteurs facilitant la rentrée scolaire

Mehdi constate que le personnel du milieu scolaire est le principal responsable pour faciliter la rentrée scolaire de sa fille : « d'après moi, les professeurs et les éducatrices facilitent la rentrée scolaire de l'enfant en lui faisant aimer l'école. C'est la chose la plus importante ». De plus, il note l'importance du temps que l'enfant passe à l'école, entouré par les enseignantes et les éducatrices, sans ignorer que le parent joue aussi

un rôle important pour faciliter la rentrée scolaire de son enfant à l'école. Selon lui, ce sont des facteurs qui facilitent la rentrée scolaire de l'enfant : « c'est sûr que les parents font quelque chose à l'enfant pour faciliter sa rentrée à l'école, mais comme elle passe plus de temps à l'école qu'à la maison, je pense que c'est aux autres de l'aider. Voilà comment je vois les choses moi ».

B — La préparation de l'enfant à l'école

B.1 — Le rôle du parent

Mehdi mentionne que son rôle de parent contribue à mieux préparer son enfant à l'école : « les parents font quelque chose à l'enfant, c'est important ». Il décrit de façon détaillée les pratiques qu'un parent doit adopter pour préparer son enfant à l'école. D'abord, il parle avec sa fille sur la vie de l'école, il l'a préparée verbalement et psychologiquement environ un an avant sa rentrée scolaire : « le rôle de parent est très grand selon moi. J'ai commencé à préparer mon enfant. Avant un an, j'ai commencé à lui montrer l'école, l'année prochaine tu vas à l'école ». Ensuite, Mehdi a créé certaines routines avec son enfant avant qu'elle rentre à l'école, par exemple par rapport à l'heure du coucher et du réveil. Finalement, il mentionne à quel point la relation complémentaire entre les parents et l'école est importante : « je compte toujours sur une relation complémentaire entre le parent et l'école pour mieux préparer mon enfant ».

B.2 — Le rôle de l'école

Selon Mehdi, l'école joue un rôle très important dans la préparation de l'enfant. Il note l'importance du temps que l'enfant passe à l'école et des observations que le personnel du milieu scolaire fait à propos de son enfant : « l'école doit savoir tout sur l'enfant, ses faiblesses, comment il réagit, quel est son comportement, son niveau d'autonomie quelles sont les choses qu'il n'accepte pas, c'est comme un diagnostic

que l'enseignante fait de l'enfant ». Pour Mehdi, c'est grâce aux observations réalisées par l'enseignante qu'il peut dégager le profil réel de sa fille : « selon moi, c'est eux qui découvrent la vraie réalité de l'enfant ». Il ajoute que l'école a un rôle très important à jouer auprès des parents, soit les informer de tout ce qui concerne les comportements et le développement de son enfant : « et comme parents je dois être informé [...], peut être que mon enfant avec moi se comporte pas de la même façon qu'avec l'enseignante, peut-être qu'il est timide, dynamique donc on doit savoir la véritable nature de notre enfant ».

B.3 — Le rôle du service de garde

Mehdi mentionne que le service de garde en milieu familial fréquenté par sa fille a joué un rôle important dans sa préparation à l'école. Selon lui, sa fille a appris à écrire son prénom, les prénoms de sa mère et son père, à compter jusqu'à 30, à faire des activités parascolaires, comme bricoler, découper, dessiner, etc. : « ma fille écrit son prénom, le prénom de papa et sa maman [...] elle a déjà tout appris à la garderie ». Mehdi ajoute qu'une bonne garderie contribue à bien préparer l'enfant à l'école : « elle était dans une bonne garderie ».

B.4 — Les caractéristiques de l'enfant

Généralement, Mehdi mentionne que sa fille est prête pour l'école. Il la considère comme étant une petite fille sociale et motivée, qui s'adapte facilement aux nouvelles situations, personnes et aux changements : « elle est prête pour l'école, vous voyez ma fille est sociable, elle peut rester sans pleurer, elle peut se retrouver dans un contexte pédagogique avec d'autres enfants et d'autres personnes étrangères et elle s'adapte facilement ».

B.5 — La perception de la préparation à l'école

Selon Mehdi, sa fille est bien prête pour la maternelle 4 ans. Il mentionne à plusieurs reprises que sa fille est plus âgée que les autres enfants et que ses apprentissages lui permettent d'être à la maternelle : « je trouve que la place de ma fille est bien à la maternelle, elle a 4 ans et 9 mois ». Toujours dans la préparation de sa fille à l'école, Mehdi note quelques-unes de ses inquiétudes : « j'ai peur qu'elle va s'ennuyer en classe. Vous savez si on ne présente pas de nouvelles choses à un enfant, [il] va se désintéresser ». De plus, il préférerait que l'école adopte une autre méthode pour classer les enfants. En ce sens, il suggère que les enfants soient classés selon leurs capacités, et non en fonction de leur âge.

C — La participation au programme AE

C.1 — La motivation du parent

Généralement, Mehdi semble intéressé et curieux à propos du programme. Il s'agit de sa première expérience en lien avec l'école et son enfant. Pour cela, il a participé à toutes les activités offertes par l'école dans le cadre du programme AE. Il désire comprendre ce que l'école lui présente et s'informer à propos du programme : « C'est par curiosité, de savoir qu'est-ce qu'ils nous préparent et c'est quoi le programme, voilà ».

C.2 — L'engagement du parent

Il mentionne à plusieurs reprises qu'il a l'impression d'avoir une grande responsabilité par rapport à la participation de sa fille à ce programme. Mehdi a fait preuve d'un grand engagement et d'une disponibilité notable en participant à ce programme. Selon lui, son engagement commence lorsqu'il accompagne sa fille à toutes les activités proposées par l'école : « d'après moi, chaque parent doit s'engager dans l'éducation

de son enfant, et la première chose, c'est d'aller avec lui à l'école durant les activités du programme ».

C.3 — Les sentiments du parent à l'égard du système scolaire

C'est la première fois que Mehdi est en contact avec l'école québécoise. Lorsqu'il se fie aux sentiments et aux réactions de sa fille par rapport à l'école, il semble satisfait du milieu fréquenté par celle-ci. Sa fille unique fréquente déjà le camp éducatif au moment de l'entrevue. Elle est contente et a toujours envie de revenir à l'école le lendemain. Cela le rassure et lui permet de ressentir une grande satisfaction : « je suis très satisfait. Sincèrement, moi quand ma fille est contente, heureuse et le lendemain a envie de repartir à l'école c'est ça qui m'aide ».

C.4 — Le sentiment de reconnaissance envers le programme AE

Il déclare à plusieurs reprises son sentiment de satisfaction envers le programme AE. Particulièrement par rapport au camp éducatif, il mentionne que cette étape aide les enfants à aimer l'école. De façon générale, il se sent reconnaissant envers le programme : « oui, je suis satisfait [...] je peux vous dire que le camp éducatif aide les enfants à aimer l'école ».

Mehdi déclare sa fierté de constater que sa fille est prête pour l'école. Il le répète à plusieurs occasions qu'elle est prête à commencer la maternelle. Sa participation aux activités le rend heureux et fier.

C.5 — Le manque d'information

Le seul point faible, selon lui, est le manque d'information concernant le programme de la prématernelle. Mehdi aimerait avoir davantage des renseignements par rapport

au contenu du programme offert par l'école : « j'aurais aimé avoir plus des choses sur le programme de la prématernelle. Oui, ils nous ont rien dit sur le programme ».

C.6 — Les apprentissages du parent

Grâce à sa participation aux activités du programme AE, Mehdi a appris certaines notions. Il note principalement l'apprentissage par le jeu, la réalisation des activités préscolaires et la lecture : « je prépare mon enfant par le jeu, je lui raconte des histoires, je fais des activités préscolaires avec lui et comme ça vraiment par le jeu ».

C.7 — La perception générale du programme AE

Généralement, Mehdi mentionne qu'il apprécie l'ensemble du programme et qu'il est vraiment satisfait : « Sincèrement, je n'ai pas remarqué de faiblesses ».

C.8 — Les lacunes

Mehdi exprime son mécontent concernant la rentrée scolaire vécue par sa fille. En fait, selon lui, sa fille est prête pour rentrer à la maternelle: « moi selon moi, ma fille est prête pour la maternelle et pas pour la prématernelle ». Il considère que l'âge de l'enfant ne devrait pas être le principal facteur à considérer pour déterminer le moment de la rentrée scolaire.

ENTREVUE: TEMPS 2

A — La préparation durant l'été

A.1 — La préparation du parent par rapport au camp éducatif

Tous les matins, Mehdi a conduit sa fille au camp éducatif. Il observait alors les réactions de celle-ci. Il constatait que sa fille était heureuse, intéressée et motivée par

le camp éducatif. Elle voulait aller à l'école tous les jours. Mehdi croit que le camp éducatif a aidé sa fille à s'intégrer et l'a bien préparée pour la rentrée scolaire : « très bien c'est très bien passé, ça l'a bien préparé pour l'école en fait. Et cela l'a bien préparé pour la rentrée ». Mehdi apprécie que le camp éducatif précède la rentrée scolaire. Il apprécie également la courte durée de la journée au camp. Il est à noter qu'aucun point négatif n'a été mentionné par Mehdi concernant le camp éducatif.

A.2 — Engagement parental par rapport à la rentrée scolaire

Mehdi se sent engagé dans cette démarche. Il a travaillé fort avec sa fille pour la préparer à l'école. Quotidiennement, Mehdi réalise des activités et des sorties éducatives avec sa fille pour l'aider et la préparer à la rentrée scolaire : « nous faisons des choses avec elle au quotidien, c'est-à-dire lire des histoires, dessiner, jouer avec des jetons, faire de la lecture et de l'écriture et sortir au parc, passer devant l'école avec elle ».

B — Description générale de la rentrée scolaire

Mehdi mentionne qu'il est satisfait de voir sa fille heureuse à l'école. Il décrit de façon positive ses réactions, qui ont confirmé ce qu'il prévoyait concernant la rentrée scolaire. Malgré que sa fille ait fréquenté un bon service de garde, celle-ci préfère l'école. Mehdi répète à plusieurs occasions qu'elle est contente de son passage de la garderie vers l'école :

Elle est super contente, elle voulait vraiment rentrer à l'école. Quand je lui demande si elle veut revenir à la garderie, elle refuse de me parler. Ce n'est pas parce qu'elle était dans une mauvaise garderie, au contraire, elle fréquentait une bonne garderie, mais elle voulait faire autre chose maintenant.

Il ajoute qu'elle veut aller à l'école tous les jours même pendant la fin de la semaine. Mehdi résume son expérience en disant que la rentrée scolaire de sa fille était

réussie : « je trouve que c'est très bien passé ». Selon lui, sa fille n'a présenté aucune réaction inquiétante ou négative à la rentrée scolaire.

B.1 — Compétences parentales

Mehdi considère que sa fille a envie d'aller à l'école: « Je pense qu'elle est comme moi. Moi aussi j'aimais l'école et je voulais aller à l'école ». De plus, il revient sur l'idée qu'elle-même est prête pour l'école.

B.2 — Identification des besoins spéciaux

À la suite des activités du programme AE, Mehdi confirme que sa fille n'a pas besoin de services spéciaux.

B.3 — La relation entre la famille et l'école

En ce qui concerne la relation entre la famille et l'école, Mehdi semble plus ou moins satisfait. Il remarque un manque de communication quotidienne et verbale entre les deux milieux de vie de son enfant. À son avis, même s'il y a une communication écrite par l'agenda, il préférerait pouvoir échanger verbalement avec l'enseignante. Mehdi mentionne qu'il est en contact avec les éducatrices du service de garde, mais jamais avec l'enseignante : « c'est juste le cahier quotidien. Et quand je vais pour la chercher, son enseignante n'est pas là et je ne trouve que les éducatrices de service de garde. Il n'y a pas vraiment une communication verbale de façon quotidienne ». De plus, il mentionne son insatisfaction par rapport au fait qu'une seule rencontre a eu lieu depuis la rentrée scolaire de sa fille, ce qui est très insuffisant à son avis.

B.4 — La perception de la différence de valeurs

Mehdi considère qu'il y a des différences entre les écoles concernant la manière de répartir les enfants dans les classes. Il dit avoir observé que l'école répartit les enfants

selon leurs nationalités, ce qui le dérange beaucoup. Pour cette raison, il pense à déménager dans un autre quartier, afin que sa fille fréquente une autre école : « moi, personnellement, je trouve qu'ils ont mis certaines nationalités ensemble dans les classes ».

C — Appréciation générale du programme AE

C.1 — Les forces du programme

Après avoir participé à toutes les activités du programme AE, Mehdi affirme à plusieurs reprises à quel point ce programme est important. D'abord, selon lui, le programme joue un rôle très important dans la préparation de l'enfant à l'école : « elle connaissait l'école. Ce qui est avantageux c'est qu'elle se retrouvera à la même classe où elle a déjà passé son camp éducatif, donc il n'y aura pas beaucoup de changements, elle est à la même école à la même classe ». Aussi, Il constate que le programme offre un bon soutien à l'enfant lors de la rentrée scolaire : « c'était parfait, préparer les enfants pour la rentrée c'est génial ». De plus, la durée et la période du programme ont contribué à faciliter l'intégration de son enfant à l'école :

(...) c'est une bonne chose, c'est juste avant l'école, donc, c'est très bien pour les enfants [...] La durée de la journée, je la trouve parfaite, car les enfants ne passent pas toute la journée à l'école. De 9 à 14 heure, c'est parfait surtout pour les enfants qui ne sont pas habitués. Ils ne trouvent pas ça long, donc c'est bien.

Enfin, il note que le programme aide particulièrement les enfants qui éprouvent des difficultés à s'intégrer à l'école.

C.2 — Les lacunes du programme

Mehdi note que le programme ne présente pas de lacune particulière. Par contre, il revient sur la même critique qu'il avait soulevée lors de la première rencontre, par rapport à l'école fréquentée par sa fille. Il aimerait que l'intégration à la prématernelle soit effectuée selon le degré de développement de l'enfant, et non seulement sur son âge.

C.3 — Satisfaction générale du parent

En somme, Mehdi mentionne sa satisfaction envers le programme et il recommande le camp éducatif à tout le monde, particulièrement aux enfants ayant des difficultés à s'intégrer : « oui, surtout il y a plusieurs enfants qui se sentent mal à l'aise envers l'école, qui pleurent, qui ne sont pas prêts, le programme dans son ensemble est une bonne chose pour les aider lors de leur intégration ».

4.3 Thèmes abordés en entrevues

Cette section aborde de manière analytique le résultat des entrevues réalisées auprès de l'ensemble des participants. L'analyse des deux entrevues de chacun des parents a permis de faire ressortir divers éléments significatifs et récurrents quant à la transition scolaire de leur enfant et à leur participation au programme *Accès à l'école*. Ces éléments ont été regroupés par thèmes qui sont traités dans les prochaines pages.

4.3.1 Perception générale de la rentrée scolaire: temps 1 et 2

Globalement, selon les données récoltées lors de la première entrevue, la majorité de parents anticipe que la rentrée scolaire de leur enfant va bien se dérouler. Les parents ont tendance à entrevoir avec confiance cette étape importante qu'est la rentrée

scolaire de leur enfant. Ils n'expriment pas d'inquiétudes majeures. En fait, seule Fatima semble inquiète au début pour la rentrée scolaire de sa fille. Toutefois, cette perception se modifie à la suite de deux rencontres d'observation, puisque l'enfant, après une légère hésitation, accepte de participer aux activités offertes. Ainsi, la mère a constaté par elle-même que son enfant est capable de s'intégrer au groupe.

Divers éléments contribuent à rassurer les parents quant à la rentrée scolaire de leur enfant. D'une part, par les réactions de leur enfant, plusieurs parents entrevoient avec optimisme la rentrée. Dans leurs observations, les parents rapportent que leur enfant est content et enthousiaste à l'idée de participer à toutes les activités offertes dans le cadre du programme AE. Les parents disent percevoir que leur enfant veut aller à l'école. La majorité des parents (8 parents sur 9) rapporte ce type de comportements, ce qui les amène à considérer en définitive que leur enfant aime l'école. De plus, ils se sentent confiants par rapport à la rentrée scolaire en se référant aux caractéristiques de leur enfant. En effet, les parents font état de plusieurs caractéristiques qui les rassurent quant à la transition. Ils décrivent leur enfant comme pouvant s'intégrer facilement et s'adapter aux changements, étant prêt pour la maternelle 4 ans, étant sociable, autonome, actif, aimable, curieux, intelligent et plus âgé.

La fréquentation de l'école par la fratrie est une situation qui a rassuré également certains parents (n=3). Également, quatre parents anticipent une rentrée facile de leur enfant compte tenu de son expérience de fréquentation d'un service de garde.

Quant aux activités du programme AE, une grande proportion de répondants (n=8) affirme que l'école, les activités d'observation et le camp éducatif ont contribué à les rassurer. En effet, selon les parents, les activités du programme AE ont favorisé une rentrée plus facile, car elles ont permis à l'enfant de se sentir plus à l'aise avec l'école, le personnel et les autres enfants. De plus, ces activités ont contribué à une

meilleure adaptation à la routine scolaire. Lors de la première entrevue, Fatima, qui était un peu inquiète lors de la première rencontre, a rapidement été rassurée en voyant que son enfant a bien participé aux activités proposées par le personnel à l'école.

À la deuxième entrevue, les données recueillies indiquent que les parents considèrent que leurs anticipations se sont révélées justes. Tous les parents déclarent leur satisfaction envers la rentrée scolaire de leur enfant. Ils affirment que cette rentrée a été facile, harmonieuse et réussie. Parmi tous les parents, aucun d'entre eux ne rapporte avoir vécu une inquiétude particulière concernant la rentrée scolaire de son enfant.

Lorsque les parents sont interrogés sur les facteurs facilitant la rentrée scolaire, les points de vue recueillis sont diversifiés. L'analyse de contenu de la première entrevue a permis de dégager divers thèmes se regroupant sous quatre catégories de facteurs : le milieu scolaire (école et personnel scolaire), le programme AE (rencontres d'observation et camp éducatif), la famille (parents, fratrie et enfant lui-même) et la collaboration entre le service de garde, l'école et la famille. Comme pouvons le constater dans le Tableau 4.4, les facteurs associés à la famille sont les plus souvent mentionnés lors de l'entrevue au temps 1. Les parents eux-mêmes se considèrent comme étant un facteur pouvant contribuer à une rentrée plus facile (n=5). La fréquentation de l'école par la fratrie (n=4) est également considérée. Un autre facteur est l'enfant lui-même, en se référant à ses caractéristiques personnelles (n=4), par exemple Mehdi, qui affirme que les caractéristiques de sa fille influent sur sa rentrée scolaire et son intégration:

Elle est prête pour l'école, vous voyez ma fille est sociable, elle peut rester sans pleurer sans chercher la proximité d'un adulte, elle peut se retrouver dans

un contexte pédagogique avec d'autres enfants et d'autres personnes étrangères et elle ne pleure pas. Elle s'adapte facilement.

Selon les parents, le milieu scolaire facilite également l'intégration harmonieuse de l'enfant. Ils évoquent le personnel de l'école (n=4) et l'école elle-même (n=4). C'est d'ailleurs ce que Mehdi affirme à cet effet : «D'après moi, les professeurs et les éducatrices facilitent la rentrée scolaire de l'enfant en lui faisant aimer l'école. C'est la chose la plus importante». D'autres parents voient que les rencontres d'observation du programme AE ainsi que son camp éducatif jouent un rôle important dans cette démarche (au temps 1, n=2 et au temps 2, n=9). Finalement, un parent considère que la collaboration entre le service de garde, l'école et la famille est un facteur facilitant la rentrée scolaire de l'enfant en assurant un suivi scolaire entre ces milieux.

Tableau 4. 4
Facteurs facilitant la rentrée scolaire des enfants

Thèmes	Nombre de parents au temps 1	Nombre de parents au temps 2
La famille		
<i>Les parents</i>	5	
<i>La fréquentation de frères et sœurs à la même école</i>	4	
<i>L'enfant lui-même</i>	4	
Le milieu scolaire		
<i>Le personnel de l'école</i>	4	
<i>L'école</i>	4	
Le programme AE		
<i>Les rencontres d'observations</i>	2	
<i>Le camp éducatif</i>	2	9
La collaboration entre le service de garde, l'école et la famille	1	

Selon l'analyse de contenu de la deuxième entrevue, les participants sont tous d'accord pour affirmer que le camp éducatif a joué un rôle primordial dans la préparation de leur enfant à la maternelle 4 ans. Ainsi, après avoir vécu la rentrée scolaire de leur enfant, les parents sont unanimes par rapport au soutien amené par le camp éducatif. Il faut également noter que les réponses diversifiées obtenues lors de l'entrevue 1 ne reviennent pas au temps 2. En d'autres mots, après la rentrée scolaire, les parents semblent accorder une importance prépondérante au camp éducatif, alors qu'avant la rentrée plusieurs autres facteurs étaient notés lorsqu'on les interrogeait sur les éléments facilitant la rentrée de leur enfant.

Le Tableau 4.5 indique les effets positifs du camp éducatif sur les enfants, tel qu'ils sont exprimés par les parents. Principalement, les parents affirment que les enfants réagissent positivement au fait de fréquenter le camp éducatif. Des parents (n=8) rapportent que leur enfant est content de fréquenter le camp, qu'il a hâte d'y aller. Huit parents rapportent avoir observé des progrès comportementaux chez leur enfant durant le camp éducatif, par exemple, une plus grande autonomie, un meilleur partage des jeux et l'amélioration de leur capacité à s'exprimer en français. Rafic exprime sa satisfaction en disant :

Dès le début, j'ai trouvé que le camp est utile. Moi, je trouve que ma petite progresse très bien, du point de vue moteur et sur d'autres aspects, c'est bien pour moi. Ma satisfaction dès le départ c'est de voir de l'amélioration et du progrès pour ma fille. Et tout ça grâce au camp éducatif.

Plusieurs parents (n=6) évoquent qu'un des effets du camp est de permettre une intégration facile des enfants : « Très bien c'est très bien passé, ça l'a bien préparé pour l'école en fait. Et cela l'a bien préparé pour la rentrée ». D'autres parents ressortent des attitudes positives à l'égard de l'école, par exemple, le fait d'aimer l'école (n= 5), de se faire des amis (n=4). Lidia confie avec assurance que le camp a un effet positif sur sa fille : « Grâce au camp, elle joue avec ses amis et elle participe aux activités éducatives. C'est vraiment grâce au camp qu'elle a bien aimé l'école ». Des parents estiment également que le camp permet de créer des liens avec le personnel et les autres enfants (n=3). Ainsi, selon l'observation de Salma, sa fille « s'est bien intégrée avec les autres amis et avec le personnel du milieu scolaire ». Le camp permet de se préparer à la maternelle (n=2) et de connaître le milieu scolaire (n=2) : « Au camp éducatif, il a connu le milieu scolaire où il passera son année scolaire, il a rencontré les éducatrices et les amis. Ça l'a aidé ». Pour deux parents, le camp a permis d'offrir l'opportunité à leur enfant de participer aux activités éducatives. Finalement, deux autres parents affirment que la participation de leur enfant au camp éducatif les a rassurés énormément.

En définitive, l'analyse de contenu des entrevues réalisées au temps 2 montre qu'aucun point négatif n'a été mentionné par les participants quant au camp éducatif, tous les parents rapportant des effets positifs du camp sur leur enfant.

Tableau 4. 5
Effets positifs du camp éducatif selon les parents

Effets positifs	Nombre de parents au temps 2
Comportements indiquant l'appréciation de l'enfant à l'égard du camp	8
Comportements indiquant des progrès pour l'enfant	8
Intégration facile	6
Attitude positive à l'égard de l'école (aimer l'école)	5
Se faire des amis	4
Création de liens avec le personnel de l'école et les enfants	3
Préparation à l'école	2
Participation aux activités éducatives	2
Rassurer les parents	2

4.3.2 Préparation de l'enfant à l'école

De façon générale, les propos recueillis auprès des parents lors de la première entrevue aident à cerner de quelles manières ils conçoivent les rôles de chacun dans la préparation de l'enfant à l'école. Dans cette section, le rôle des parents, de l'école ainsi que du service de garde sont présentés. Également, toujours selon le point de vue des parents, les caractéristiques de l'enfant qui entrent en compte dans la préparation à la maternelle 4 ans sont abordées. Ces données permettent de mieux saisir les conceptions des parents par rapport à la préparation des enfants à l'école.

Concernant leur propre rôle, les parents présument qu'ils doivent participer activement dans la vie scolaire de leurs petits pour les préparer à l'école. Pour la majorité des parents, l'éducation de leur enfant est un enjeu préoccupant. Certains évoquent clairement qu'ils ont immigré pour offrir à leur enfant une éducation de qualité. Ils considèrent qu'ils ont un rôle crucial et qu'ils sont les premiers responsables face à l'éducation de leur enfant. Dans le Tableau 4.6, les différents thèmes mentionnés par les parents sont identifiés. Durant l'entrevue, huit parents notent l'importance du rôle parental dans la préparation des enfants à l'école. Ils perçoivent qu'ils ont un rôle essentiel à jouer. Dans le même ordre d'idées, des parents (n=4) indiquent qu'ils sont les premiers éducateurs de leur enfant, ce qui atteste bien de l'importance qu'ils accordent à leur propre rôle dans l'éducation de leur enfant.

Pour remplir ce rôle, les parents évoquent divers moyens. Parmi ceux-ci, le plus souvent mentionné (n=7) est de communiquer avec leur enfant afin de le préparer psychologiquement à la rentrée scolaire :

(...) je prépare ma fille verbalement en lui parlant de l'école et même en lui lisant des histoires et en chantant avec elle des chansons [...] Cela l'aide énormément et l'encourage à être contente à l'école;

Le rôle de parent est très grand selon moi. J'ai commencé à préparer mon enfant [depuis] un an, j'ai commencé à lui montrer l'école, [à lui dire] : l'année prochaine tu vas à l'école.

Les parents essaient de convaincre les enfants des avantages de l'école, ils les renforcent dans leur rôle d'élève en soulignant à l'enfant qu'il est «grand» maintenant :

Avant tout, moi je sais que je dois dire à ma fille que l'école est bonne, tu vas te faire des amis, tu vas aimer l'école, tu vas jouer avec les autres et tu vas apprendre le français;

Selon moi, le rôle du parent c'est de préparer l'enfant à l'école à l'avance en lui disant qu'il est devenu grand et qu'il va fréquenter l'école bientôt et, il va se faire des nouveaux amis donc, il va aimer l'école.

Un autre moyen rapporté par des parents (n=5) est la collaboration avec l'école : « À mon avis, c'est une chose positive que les parents et l'école travaillent ensemble pour le mieux de l'enfant»; « Je compte toujours sur une relation complémentaire entre le parent et l'école pour mieux préparer mon enfant ». Le sentiment d'être le premier responsable de l'éducation de son enfant semble un moyen important pour plusieurs parents (n=4) : « Lors de la première rencontre à l'école, l'enseignante nous a appris qu'on a le premier et le dernier mot quant à l'éducation de nos enfants ». D'autres parents (n=3), comptent sur leurs capacités à réaliser des activités préscolaires avec leur enfant : « Pour la préparer à l'école, j'ai fait beaucoup d'activités avec elle, j'ai travaillé beaucoup avec elle pendant l'été et je lui ai acheté des jeux moteurs ». Créer une routine de vie avec l'enfant semble aussi un moyen important (n=2) : « J'ai commencé à dormir tôt comme elle et à voir son intérêt, j'essaie de l'aider et à répondre à ce qu'elle veut ». Un autre moyen indiqué par les parents est d'éduquer, orienter, encadrer et jouer un rôle pédagogique avec leur enfant : « Oui, on a un rôle pédagogique envers nos enfants. C'est à nous d'éduquer nos petits et de faire le suivi de leur parcours scolaire ». De plus, un parent note qu'il veille aux besoins de son enfant : « J'ai appris la manière de faire les choses avec les enfants par exemple : comment répondre à leurs besoins [...] Je dois respecter leurs besoins et faire la chose qu'elle aime faire en ce moment-là ». Finalement, un dernier moyen révélé par un parent est de s'adapter au système scolaire québécois : « C'est une question d'organisation, selon leur recommandation, j'essaie de préparer ma fille à la prématernelle ».

Tableau 4. 6
Rôle du parent dans la préparation de l'enfant à l'école

Thèmes	Nombre de parents au temps 1
L'importance du rôle parental	8
Communiquer et préparer verbalement et psychologiquement son enfant	7
Collaborer avec l'école	5
Le parent est le 1 ^e responsable de l'éducation de son enfant	4
Faire des activités préscolaires avec son enfant	3
Créer une routine de vie	2
Éduquer, orienter, encadrer et jouer un rôle pédagogique avec son enfant	2
Veiller aux besoins de son enfant	1
S'adapter au système scolaire québécois	1

Pour plusieurs familles immigrantes, l'éducation de leur enfant est la préoccupation première après être installé au pays (Aumont, 1998). Selon les représentations recueillies auprès des participants à cette étude, le Québec représente une place rassurante où le bien-être de toute la famille est possible. C'est entre autres pour cette raison qu'ils ont décidé de venir s'y établir. Ils perçoivent leur rôle parental comme étant important pour assurer l'intégration de l'enfant à la maternelle 4 ans, et cela dans l'objectif ultime d'accéder à des conditions de vie scolaire meilleures que celles du pays d'origine. Pour ces parents, le fait de s'établir au Québec représente aussi une opportunité de vie meilleure pour l'avenir et l'éducation de leur enfant. Comme cela a été présenté dans le portrait de parents, la plupart d'entre eux possède un diplôme

collégial ou universitaire. Deux parents ont même complété un diplôme de deuxième cycle, sans pouvoir réellement travailler dans leur domaine d'étude. Les parents veulent éviter cette situation pour leur enfant, ce qui les incite fortement à s'impliquer de façon directe dans la vie scolaire de leur enfant. En effet, selon les parents, leur participation au programme a été d'une grande aide pour mieux connaître leur rôle parental dans la transition vers l'école. Les informations transmises par plusieurs personnes ressources (enseignants, éducateurs, direction de l'école, personnel du CSPE et d'autres spécialistes de santé) ont eu un impact positif sur leur perception de leur propre rôle parental : « j'ai appris des bonnes choses quant à l'éducation de mes trois enfants »; « je dois être à l'écoute de leur besoin et suivre leur rythme »; « J'ai appris comment aider les enfants à avoir le plaisir [...] Et surtout, j'ai appris que l'enfant doit apprendre en jouant »; « Exactement, ces activités m'ont bien aidé. L'école est une place pour étudier, pour jouer, n'importe quelle personne vivant cette expérience va l'aime ». Aussi, la participation au programme a permis aux parents d'exercer leur rôle parental de manière efficace. Selon les données recueillies, les parents sentent que l'école tient à cœur leur bien-être et celui de leur enfant. Le sentiment de fierté a également été abordé par plusieurs répondants lorsqu'ils ont été interrogés sur leur perception du milieu scolaire. Plusieurs parents sont fiers de leurs compétences parentales dans la préparation de l'enfant à l'école (n=2), fiers de leur enfant et de ses habilités (n=3), fiers du système scolaire au Québec (n=2).

En ce qui concerne le rôle du service de garde dans la préparation des enfants à l'école, les parents considèrent qu'ils contribuent positivement à préparer ces derniers. Ils sont plusieurs à en souligner l'importance (n=7) : « Ma fille écrit son prénom, le prénom de papa et sa maman [...] elle a déjà tout appris à la garderie »; « Elle était dans une bonne garderie »; « Comme il était dans un service de garde, il réagit déjà bien avec les autres enfants »; « Elle était bien préparée. À la garderie elle n'avait pas de problèmes. Elle était déjà habituée »; « Je suis rassurée, même quand il

était à la garderie, il était sociable, il était capable de combler ses besoins de base seul. Il a 4 ans et 10 mois, ça va être facile pour lui à la maternelle de 4 ans ».

Les parents mentionnent qu'un service de garde de qualité aide les enfants à s'intégrer facilement à l'école, à être sociable, à apprendre le français, à s'adapter aux nouveautés, à suivre les consignes, à faire des activités préscolaires et à créer une relation avec les parents (Tableau 4.7). D'ailleurs, une mère rapporte que sa fille était gardée à la maison et qu'elle n'a pas eu l'opportunité de fréquenter un service de garde, ce qui l'inquiète un peu. Elle pense fortement qu'une telle expérience joue un rôle important dans la préparation des enfants à la maternelle 4 ans. En effet, pour les parents, cette expérience leur offre un aperçu de la capacité de l'enfant à s'intégrer à la maternelle 4 ans. Par contre, un autre parent trouve que l'enfant s'ennuie à l'âge de 4 ans à la garderie et qu'il cherche à acquérir de nouveaux apprentissages. Malgré ce constat, ce parent reconnaît les effets positifs du service de garde sur le développement de l'enfant et sur sa préparation à l'école.

Tableau 4. 7
Rôle du service de garde dans la préparation de l'enfant à l'école

Rôle du service de garde	Nombre de parents au temps 1
Faciliter l'intégration de l'enfant à l'école	5
Sociabiliser l'enfant	2
Apprendre le français	2
Aider l'enfant à s'adapter aux nouveautés	2
Aider l'enfant à suivre les consignes	1
Faire des activités préscolaires	1
Créer une relation avec les parents	1
L'importance du service de garde	7

Comme cela a été mentionné dans le chapitre 1, la fréquentation d'un service de garde est un des facteurs qui peut influencer positivement la transition de l'enfant vers l'école, et favoriser ainsi un meilleur rendement scolaire de celui-ci.

De la même manière, les parents sont nombreux à considérer que l'école joue un rôle important dans la préparation de l'enfant (n=6) : « L'important vraiment c'est qu'ils ont bien préparé l'ambiance. Il y a le sourire, l'accueil pour recevoir les enfants [...] Les activités qu'ils font sont très importantes pour les enfants ». Plus précisément, les parents considèrent que l'école a plusieurs rôles à jouer auprès de leur enfant, mais également auprès d'eux. Principalement, le rôle de l'école serait de soutenir le développement global et l'apprentissage de l'enfant et offrir un milieu chaleureux et rassurant. Ces types de réponse sont apportées par les parents pour expliquer le rôle de l'école quant à la préparation de leur enfant à la maternelle 4 ans :

Je trouve que l'école joue un rôle plus au niveau de l'apprentissage c'est-à-dire apprendre des nouvelles choses, lire, écrire et compter [...] l'école offre une équipe de professionnels dont le mandat est relié au soutien à l'apprentissage de l'enfant;

(...) l'école soutient l'enfant dans son développement, favorise ses forces et l'aide à surmonter ses faiblesses;

Vraiment cela laisse l'enfant se sentir bien aimé et il va aimer l'école.

D'autres rôles de l'école sont mentionnés par les participants notamment ce qui concerne les parents eux-mêmes. En fait, des parents affirment que le rôle de l'école est de collaborer avec eux et de les informer. Et, en ce qui concerne l'enfant, l'école doit procéder à son évaluation, créer une relation de qualité avec les enfants et leurs parents, aider les enfants à s'intégrer facilement, organiser des activités préscolaires, offrir une équipe professionnelle et adopter un style démocratique avec l'enfant (Tableau 4.8).

Tableau 4. 8
Rôle de l'école dans la préparation de l'enfant à l'école

Rôle de l'école	Nombre de parents au temps 1
Favoriser le développement et l'apprentissage chez l'enfant	6
Offrir un milieu chaleureux et rassurant	5
Collaborer avec les parents	2
Évaluer les enfants	2
Créer une relation de qualité avec les enfants et leurs parents	2
S'intégrer facilement à l'école	1
Informers les parents	1
Organiser des activités préscolaires	1
Offrir une équipe professionnelle	1
Adopter un style démocratique avec l'enfant	1
L'importance de l'école	6

En parlant du rôle de l'école, certains parents ont spontanément comparé l'école québécoise de celle de leur pays d'origine. Selon les résultats recueillis, six parents trouvent que l'école d'ici favorise le développement de l'enfant en s'amusant et en se basant sur des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins et aux intérêts de chaque enfant. Cinq parents considèrent que le climat à l'école est chaleureux, moins autoritaire que le modèle scolaire qu'ils ont connu dans leur pays d'origine. Ils précisent que l'accueil expérimenté dans l'école québécoise crée une relation affective entre le milieu scolaire et l'enfant ainsi que les parents. D'ailleurs, un parent

raconte que l'école de son pays d'origine tolérait les punitions physiques et optait pour des programmes trop chargés pour les jeunes enfants. Également, ce parent évoque que les enseignants étaient sévères et portés sur l'application d'une discipline stricte. Les données recueillies indiquent bien que les parents participant à cette étude apprécient les méthodes retenues par l'école québécoise, tant pour collaborer avec la famille que pour intervenir auprès des enfants. Pour toutes ces raisons, les parents disent apprécier l'école québécoise et son fonctionnement.

Enfin, plusieurs parents soulignent que l'enfant lui-même joue un rôle actif dans son intégration. Par ses caractéristiques individuelles, l'enfant contribue à son intégration à la maternelle 4 ans. Selon les parents (Tableau 4.9), les principales caractéristiques de l'enfant susceptibles de jouer un rôle marquant dans sa préparation à la rentrée scolaire sont sa capacité à s'intégrer facilement et à s'adapter aux changements et aux nouveautés (n=5), être prêt pour la maternelle 4 ans (n=5) et être sociable (n=5). Le fait d'être à l'école et de participer aux activités proposées par le personnel joue un rôle important dans la motivation de l'enfant (n=3). Pour deux parents, la capacité de leur enfant à agir de façon autonome les amène à croire fortement qu'il est capable de franchir cette transition avec beaucoup d'assurance.

Tableau 4. 9
Caractéristiques de l'enfant

Thèmes	Nombre de parents au temps 1
S'intégrer facilement et s'adapter aux changements	5
Être prêt pour la maternelle 4 ans	5
Être sociable	5
Être motivé	3
Être autonome	2
Être actif	1
Être aimable	1
Être curieux	1
Être intelligent	1
Plus âgé	1

Comme il a été mentionné dans le cadre conceptuel, les caractéristiques de l'enfant, son âge, son tempérament, ses habiletés cognitives et son estime de soi, constituent une part importante de sa réussite scolaire (Jacques et Deslandes, 2002). Ces caractéristiques personnelles entrent également en ligne de compte lors de sa transition à la maternelle 4 ans. Il est à noter que le programme AE a donné aux parents l'opportunité d'observer leur enfant à plusieurs reprises, soit pendant la rencontre d'information, les deux rencontres d'observation et le camp éducatif. Ces occasions semblent les avoir aidées à mettre en évidence les particularités de leur enfant, ses forces et ses faiblesses. De plus, cette participation leur a permis de constater des changements concernant le comportement de leur enfant au service de garde ou à la maison comparativement à celui de l'école.

Perception de la préparation des enfants

Lors de la première entrevue, les parents ont été invités à répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qui vous amène à dire qu'un enfant de 4 ans est prêt pour commencer l'école? ». Les réponses ont varié d'un parent à l'autre, mais la majorité se réfère principalement à l'âge de l'enfant, c'est-à-dire que les parents considèrent qu'à 4 ans l'enfant possède la capacité nécessaire pour commencer son parcours scolaire (n=7). D'autres notent que l'enfant de 4 ans apprend par le jeu, qu'il aime jouer et qu'il est prêt à apprendre en s'amusant (n=6). Compte tenu du fait que le jeu est valorisé dans le programme de la maternelle 4 ans, cela les amène à être convaincus que leur enfant est capable de vivre telle transition. Également, trois parents croient qu'à l'âge de 4 ans, l'enfant se sent évoluer et qu'il cherche à satisfaire sa grande curiosité. Selon le point de vue de ces parents, ce sentiment d'évolution et cette curiosité aident l'enfant à commencer la maternelle 4 ans. Par ailleurs, deux parents émettent des commentaires divergents. Pour l'un, son enfant âgé de 4 ans et 9 mois est déjà prêt pour la maternelle 5 ans. Pour l'autre, il serait préférable que son enfant commence son parcours scolaire plus tard, soit à l'âge de 6 ou 7 ans (Tableau 4.10).

Tableau 4. 10
Indices de la préparation de l'enfant à la transition vers l'école selon les parents

Thèmes	Nombre de parents au temps 1
L'enfant de 4 ans est prêt pour l'école	7
L'apprentissage par le jeu	6
L'enfant se sent évoluer, il est de plus en plus curieux	3
L'enfant est prêt pour la maternelle 5 ans	1
L'enfant est prêt pour l'école à l'âge de 6 ou 7 ans	1

En somme, les parents ont eu de la difficulté à répondre de manière élaborée à cette question. Pour la majorité des parents, le principal critère permettant de déterminer que l'enfant est prêt pour l'école est simplement son âge. Toutefois, les avis diffèrent quelque peu. En effet, quelques parents pensent que l'enfant aime jouer et s'amuser à cet âge et qu'il est prêt à apprendre de cette manière, alors que pour d'autres, l'enfant est prêt à l'âge de 4 ans à cause de son évolution physique et mentale. Toutefois, deux parents ont des points de vue divergents quant à la capacité des enfants. Selon Khadija, l'enfant doit rentrer à l'école à l'âge de 6 ou 7 ans, mais le fait que l'école québécoise adapte l'apprentissage par le jeu et que l'enfant dans le cadre du programme AE se présente en demi-journées à l'école la rassure et l'encourage à participer au programme en question. De son côté, Mehdi constate que sa fille, âgée de 4 ans et 9 mois, devrait déjà rentrer à la maternelle 5 ans. Selon lui, sa fille est capable d'amorcer des apprentissages formels.

4.4 Participation au programme AE

Globalement, l'analyse du contenu de la première entrevue indique que les parents ont montré de l'intérêt pour le programme AE. Tous les parents ont participé à l'ensemble des activités du programme AE. Plus précisément, ils rapportent avoir assisté à la première rencontre d'information, puis ils ont accompagné leurs enfants aux deux rencontres d'observation, finalement ils les ont conduits au camp éducatif. Seule Khadija connaissait déjà le programme AE, puisqu'elle l'avait vécu l'année précédente avec sa fille. Elle était tout de même intéressée à y participer à nouveau. Tout au long des activités, les parents se sont montrés motivés, actifs et engagés dans la préparation de leur enfant à la transition scolaire.

Pour certains parents, il s'agissait de leur première expérience à l'école québécoise (n=5). De plus, comme la plupart d'entre eux a immigré au pays depuis quelques années seulement, cela les motive à assister à toutes les rencontres du programme AE (n=6).

Toujours en lien avec leur motivation, les parents décrivent divers motifs liés à leur expérience personnelle qui les ont incités à participer au programme (Tableau 4.11). Ainsi, huit parents ont manifesté un désir de mieux connaître le programme éducatif de la maternelle 4 ans, ses objectifs et son application. En somme, quatre des participants disent qu'il s'agit de leur première expérience avec le programme AE. Le même nombre affirme que cette raison les motive à en savoir davantage sur ce programme. D'autres parents (n=7) ont mentionné un intérêt pour apprendre le fonctionnement et les services offerts par l'école. Malek, quant à lui, est au pays depuis à peine 2 ans et 8 mois. Ses perceptions initiales sur les différences dans la manière d'éduquer les enfants dans son pays d'origine et le pays d'accueil l'invitent à

savoir davantage sur le système scolaire québécois et principalement ce qui concerne le programme AE pour son fils aîné.

Tableau 4. 11
Motivations des parents à participer au programme AE

Thèmes	Nombre de parents au temps 1
1 ^{re} expérience au programme AE	8
Avoir des informations sur l'école (services offerts, services spécialisés et fonctionnement général de l'école)	7
Avoir des informations sur le programme AE	6
Intéressé par le programme AE	5
Assurer une transition facile	2
1 ^{re} expérience à l'école	2
Connaitre les changements apportés au programme AE	1
Avoir des informations sur le système scolaire d'ici	1

Stratégies adoptées par les parents pour la préparation à l'école

Dans son modèle théorique, le programme AE prévoit que les rencontres d'information vont contribuer à aider les parents à adopter des stratégies pour soutenir leur enfant dans cette transition, et surtout pour mieux les préparer à la maternelle 4 ans. En ce sens, lors de la première entrevue, les participants ont été invités à faire part des activités qu'ils comptaient réaliser au cours de l'été afin de préparer leur enfant à la rentrée scolaire de septembre. Puis, lors de la seconde entrevue, les parents ont été interrogés sur ce qu'ils ont effectivement réalisé avec leur enfant. L'analyse de contenu des deux entrevues montre que tous les parents se disaient prêts à faire des activités favorisant la préparation de leurs enfants à l'école.

Les activités choisies par eux sont diversifiées, comme il est possible de le constater dans le Tableau 4.12. Plusieurs activités ont été nommées, par exemple : faire une sortie au parc, parler de l'école avec l'enfant, lire des histoires, faire des activités d'éveil à l'écriture et à la lecture, chanter des chansons, etc.

Tableau 4. 12
 Activités favorisées par les parents pour aider leur enfant
 à se préparer à l'école

Activités	Nombre de parents Temps 1	Nombre de parents Temps 2
Sortir au parc ou devant l'école et à la bibliothèque	4	4
Parler de l'école avec l'enfant	4	2
Lire des histoires	3	2
Éveil à la pré-écriture et à la lecture (alphabet et chiffres)	3	4
Chanter des chansons	3	2
Colorier, peindre et tenir un crayon	2	0
Jouer avec d'autres enfants	2	1
Créer des routines	2	2
Jouer avec des jeux éducatifs	1	3
Développer l'aspect langagier, motrice et des connaissances	3	1
Jouer à la pâte à modeler	1	1
Découper à l'aide d'un ciseau	0	1
Utiliser des renforçateurs	1	1

Au temps 1, les parents souhaitent réaliser diverses activités avec leur enfant pour le préparer à la rentrée scolaire. Cela semble correspondre à la condition préalable du

programme AE, qui stipule que la rencontre d'information vise à aider les parents à saisir leur rôle dans ce processus et augmenter leur motivation afin de mettre en œuvre des pratiques qui facilitent l'intégration de leur enfant à la maternelle 4 ans. Ainsi, après avoir assisté à la rencontre d'information, deux parents ont retenu l'importance d'établir des routines à la maison afin d'assurer la santé et le bien-être de leur enfant (dormir plus tôt, diminuer les sucreries, parler en français avec l'enfant et diminuer les heures de jeux vidéo). De même, Khadija, qui participe pour la deuxième fois au programme AE, rapporte avoir échangé avec l'enseignante de son enfant sur la pré-écriture et la pré-lecture avant l'âge de 6 ou 7 ans. Cette communication l'a encouragée à changer son point de vue au niveau de ces apprentissages, à réaliser des activités simples avec son enfant (écrire son prénom, apprendre l'alphabet et à compter), et à changer certaines routines chez lui (diminuer les heures de jeux vidéo et organiser son sommeil).

Généralement, les données relèvent donc que les parents ont suivi les recommandations de l'école en réalisant des activités visant à favoriser l'intégration de leur enfant à l'école, ainsi que sa préparation à la maternelle 4 ans. En somme, certains parents ont fait moins d'activités que ce qu'ils prévoyaient en été. Les raisons évoquées sont principalement le manque de temps et le fait que leur enfant semblait prêt. De plus, les parents trouvent que l'école en réalisant le programme AE a contribué à bien préparer leur enfant à cette étape transitionnelle.

Apprentissages des parents

L'analyse des entrevues indique que le programme AE a eu un impact positif sur l'apprentissage de certaines notions chez les parents concernant l'éducation et la préparation de leur enfant à l'école. En ce sens, une grande proportion de parents a mentionné avoir fait des apprentissages (n=8). Des parents ont indiqué avoir appris l'importance de faire des activités avec leur enfant (n=3), ou encore l'importance de

créer une routine à la maison avec l'enfant (n=2). Ils ont pu constater lors des échanges avec le personnel de l'école que ceux-ci visaient l'adoption des méthodes appropriées pour assurer le bien-être et la santé de l'enfant (n=2). Plusieurs autres apprentissages sont évoqués également : l'enfant apprend par le jeu (n=1); le parent est le premier responsable de l'éducation de son enfant (n=1); la responsabilité partagée entre l'école et la famille (n=1); l'importance de l'implication parentale dans la vie scolaire de l'enfant (n=1); l'importance d'apprendre à l'enfant à respecter ses valeurs culturelles et celles d'ici (n=1); l'adaptation d'un style démocratique avec les enfants (n=1); la liberté de choisir et la confiance de soi chez l'enfant (n=1); l'amélioration du développement langagier de l'enfant (n=1) et la valorisation du matériel favorisant le développement global de l'enfant (n=1). En définitive, cela amène des parents à affirmer qu'ils ont appris diverses notions en participant au programme AE, notamment que le personnel du milieu scolaire est respectueux et sensible aux besoins des enfants.

Lacunes identifiées

Généralement, les données évoquent que les parents sont très satisfaits de l'ensemble du programme AE. Par contre, trois parents ont souhaité avoir plus d'informations sur le programme de maternelle 4 ans ainsi que sur le programme AE (Tableau 4.13). Un autre parent trouve que la rencontre d'information a été chargée et qu'il y avait trop d'informations, notamment à propos du programme AE, de l'horaire de l'école, des services de garde et de dîner. Finalement, un parent préférerait avoir plus de rencontres d'information à l'école.

Il est à mentionner que lors de l'entrevue, lorsque nous avons posé la question suivante « Avez-vous participé aux activités du programme AE ? », plusieurs parents nous ont répondu par : « Quelles activités ? ». Il a donc fallu nommer explicitement les activités du programme AE afin d'assurer une compréhension de leur part. Il

semble que les parents ne distinguent pas toujours clairement ce qui est du ressort du programme AE de ce qui représente les activités régulières de l'école et du programme de maternelle 4 ans.

Tableau 4. 13
Lacunes identifiées

Lacune évoquée	Participants au temps 1
Manque d'information sur le programme de la maternelle 4 ans et le contenu du programme AE	3
Avoir reçu trop d'informations	1
L'importance d'avoir plus de rencontres à l'école	1

Compétences parentales

Le modèle du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995; 1997) indique que la participation des parents au suivi scolaire de leur enfant est influencée par trois facteurs, soit la compréhension de leur rôle parental, leur sentiment de compétence et les invitations à participer de la part de l'école. En somme, ce modèle souligne que le parent participe lorsqu'il réussit à développer une bonne compréhension de son rôle comme parent en collaborant avec l'école à partir d'un sentiment de compétence efficace et positif pour aider son enfant à réussir son cheminement scolaire et lorsqu'il perçoit les invitations à participer de la part de leur jeune et de la part de l'école.

L'analyse de données permet de constater que la participation aux activités du programme AE a permis à certains parents de mettre plusieurs compétences en

valeurs, notamment soutenir l'autonomie et le développement de l'enfant, établir une relation avec leur enfant, collaborer avec l'école, connaître des stratégies nouvelles et l'apprentissage par le jeu : « J'ai appris comment aider les enfants à avoir le plaisir [...] Et surtout, j'ai appris que l'enfant doit apprendre en jouant », « En faisant des activités avec nos enfants, nous favorisons leur développement sur tous les aspects ». Pour d'autres, le programme leur a permis d'apprécier leur rôle parental et de s'y sentir à l'aise : « Le programme nous demande des efforts, tel que de collaborer et de soutenir le développement de nos enfants, et cela nous laisse sentir compétent et responsable ». Cette participation a incité les parents à s'impliquer de manière efficace et d'agir positivement dans la vie scolaire de leur enfant, par exemple pour améliorer le français de son enfant, respecter les besoins et les intérêts de celui-ci : « J'ai commencé à dormir tôt comme elle et à voir son intérêt, j'essaie de l'aider et à répondre à ce qu'elle veut »; « Ils nous ont donné une fiche expliquant la routine qu'on doit adopter avec nos enfants et des informations concernant des activités préscolaires pour les aider dans cette transition »; « Nous les Arabes, nous faisons presque tout à la place de nos enfants, mais ils ont vraiment raison, il faut aider nos petits à devenir autonomes ». Donc, les parents constatent que leurs efforts en participant au programme AE ont joué un rôle primordial à préparer leur enfant à la rentrée scolaire. Ces efforts et les résultats qui en découlent les rendent fiers d'eux-mêmes et contribuent à accroître leur sentiment de compétence parentale.

Éventuellement, ces résultats rejoignent ceux de Cantin et *al.* (2011), en constatant que les parents ayant participé au programme AE se disaient mieux informés sur la préparation de leur enfant à la rentrée, et qu'ils ont été en mesure de mieux anticiper les réactions de leur enfant au cours de sa transition vers l'école. De plus, pour revenir au modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997), la forte participation des parents à ce programme peut s'expliquer par le fait que ceux-ci comprennent bien

leur rôle à l'égard de la préparation et le valorisent. Aussi, ils perçoivent clairement des invitations de la part de l'école à participer aux activités du programme AE.

Relation famille-école

En réponse à une question abordant la relation entre la famille et l'école, huit parents affirment leur satisfaction. Ils ont parlé d'une relation de confiance (n=6) : « Je suis chanceuse, à cette école on a une bonne relation avec son personnel », et d'une relation de qualité entre le personnel et l'enfant (n=5) : « Le personnel de l'école, les éducatrices ont été très gentils et accueillants, attachants, chaleureux. Ils sont patients avec nous et nos enfants. Moi j'ai bien aimé ça, cela va sûrement aider nos enfants à bien aimer l'école ». Ils soulignent également la présence d'une communication quotidienne et la disponibilité du personnel (n=4) : « Quand j'ai besoin de quelque chose ils m'expliquent bien, quand j'ai une question ils me répondent gentiment ». La collaboration et la coopération entre la famille et l'école sont également mentionnées (n=2) :

C'est une relation amicale, je n'ai pas des problèmes avec eux, je suis compréhensive. En général, si ma fille présente un problème je respecte, je comprends et je collabore avec eux;

Ils nous ont expliqué comment on doit travailler avec l'enfant, et sur le programme de l'école, et sur toutes les choses concernant l'enfant et de son éducation. Ils nous parlent de notre fils, et je n'ai pas senti aucun problème avec aucun prof, ça va très bien avec tout le monde à l'école et c'est même excellent.

Le personnel de l'école est décrit comme chaleureux, accueillant et professionnel (n=2) : « Les professeurs et les éducatrices sont vraiment gentils. Il n'y a pas de problèmes avec eux ». Des parents parlent également d'une ambiance remplie de respect et de compréhension réciproque (n=1), de rencontres bien organisées avec les

parents (n=1) et de liens positifs déjà établis avec l'école (n=1). Un seul parent exprime son mécontentement par rapport au manque de communication avec l'enseignante. À son avis, même s'il y a une communication écrite par agenda, il préférerait pouvoir échanger en personne avec l'enseignante de son enfant. Il mentionne qu'il est en contact avec les éducatrices du service de garde, mais jamais avec l'enseignante : « C'est juste le cahier quotidien. Et quand je vais pour la chercher son enseignante n'est pas là et je ne trouve que les éducatrices de service de garde. Il n'y a pas vraiment une communication verbale de façon quotidienne ».

Dans cette étude, la participation des parents a été grande puisque les parents rapportent percevoir clairement des invitations de la part de l'école. Ils en viennent à s'engager dans ces activités de communication et à valoriser les moyens et les pratiques de l'école qui sont utilisées pour éduquer, accueillir et intervenir auprès de l'enfant et ses parents (l'accueil chaleureux, l'organisation de lieux, les ressources, l'engagement de professionnelles et les rencontres organisées par l'école, etc.). Les parents affirment avoir un sentiment de respect, de fierté et de motivation positive à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant.

En somme, les parents s'avèrent satisfaits des démarches de communication adoptées par les écoles participantes à cette étude. Cette satisfaction est due, entre autres, à une relation de confiance, d'appréciation, d'échange, de respect et de compréhension réciproque entre les parents et le personnel de l'école. Il faut toutefois noter qu'un seul parent montre une certaine insatisfaction envers l'école. Cette différence entre lui et les autres parents permet d'insister sur l'importance de la communication entre l'école et les parents. Il a l'impression que l'école répartit les élèves selon leur nationalité, or cette perception ne semble pas correspondre aux pratiques de l'école qui reçoit beaucoup d'enfants issus de l'immigration. La perception de ce parent pourrait éventuellement être modifiée par une communication encore plus poussée.

Il a également été intéressant de constater que pour plusieurs parents n'ayant pas le français comme langue maternelle ou ne le maîtrisant pas suffisamment, le personnel a pris le temps nécessaire et a adopté des façons diversifiées pour assurer leur compréhension et maintenir leur collaboration. Finalement, l'analyse montre que les parents observent, à partir des rencontres organisées, de son personnel et de son ambiance, que l'école a la responsabilité d'établir une communication efficace avec eux pour le bien des enfants et pour favoriser le suivi parental.

Valeurs différentes-perception positive

Lorsque la question des valeurs a été abordée avec les parents, les parents ont généralement spécifié apprécier davantage les valeurs du pays d'accueil en matière d'éducation comparativement à celles de leurs pays d'origine, particulièrement en ce qui concerne l'éducation préscolaire de leur enfant. Cinq parents ont mentionné que leurs valeurs rejoignent celles véhiculées par l'école. L'adoption d'un programme qui respecte le rythme, les besoins et les forces de l'enfant sont des valeurs que des parents apprécient particulièrement (n=4). À cet égard, deux parents semblent impressionnés par l'encadrement de l'enfant effectué par l'école. De même, deux parents apprécient le style d'intervention démocratique avec l'enfant qui est préconisé par le milieu scolaire. Finalement, certaines valeurs ont été abordées par les parents, dont l'égalité des chances (n=1), l'ambiance de l'école qui encourage l'apprentissage de l'enfant et l'assurance d'une vie de qualité et d'une bonne éducation à l'enfant (n=1).

Par ailleurs, certains parents disent vouloir transmettre à leur enfant l'importance de conserver certaines valeurs de leur pays d'origine, tout en s'ouvrant aux valeurs du pays d'accueil. Ils souhaitent respecter et parvenir à un équilibre entre les valeurs de ces deux cultures. Par contre, quelques parents font part de quelques situations où ils sont mal à l'aise avec certaines valeurs présentes à l'école. Ainsi, Khaled déplore la

façon dont l'enseignante décore la classe pour fêter l'Halloween. Aussi, Fatima n'apprécie pas la façon dont quelques éducateurs encouragent l'autonomie de l'enfant, par exemple pour laisser le choix à l'enfant sortir sans chapeau à l'extérieur en hiver. Elle considère qu'il s'agit d'un manque d'attention et d'affection envers l'enfant. D'autres parents rapportent des efforts pour s'ajuster à des valeurs locales. Par exemple, en ce qui concerne les pratiques religieuses, Salma préfère simplifier les rituels et les rendre cohérents avec les réalités sociales d'ici pour faciliter la vie de sa fille.

4.5 Perception générale du programme AE

Aux temps 1 et 2 des entrevues, plusieurs questions concernant les perceptions des parents quant au programme AE ont été posées. Globalement, elles invitaient les parents à se prononcer sur l'efficacité du programme, ses forces et ses lacunes. Dans les deux temps d'entrevue, les parents affirment qu'ils sont généralement satisfaits de l'ensemble du programme AE. Ils apprécient ses effets bénéfiques sur leur enfant et sur leur propre engagement dans ce programme. Ils concrétisent leur propos en le recommandant à tous les futurs parents. En ce qui concerne les lacunes du programme AE, les parents, au temps 1, font remarquer quelques éléments à partir de leur expérience : la durée d'observation est insuffisante pour identifier les besoins particuliers de l'enfant (n=2), la durée des journées est courte du camp éducatif (n=2), le jeune âge des éducateurs au camp éducatif (n=2), l'absence du parent lors de l'atelier d'observation (n=1), la durée du camp de 13 jours (n=1), le manque de communication entre les éducateurs et les parents au camp (n=1), le manque de documentation expliquant le programme AE et le programme de la maternelle 4 ans (n=1) et finalement, l'engagement de nouvelles éducatrices au service de garde (n=1). Au temps 2, certains parents (n=6) reviennent sur les mêmes éléments mentionnés précédemment. Deux parents veulent que les journées du camp soient plus longues,

deux autres recommandent fortement que le camp éducatif dure plus que 13 jours. Aussi, deux parents déplorent le fait d'engager des jeunes éducateurs au camp éducatif, un parent estime que l'enfant dans le cadre du programme AE entre en interaction avec trop de personnes différentes et un autre pense que la durée des ateliers d'observation est insuffisante pour observer l'enfant et identifier ses besoins. De plus, un parent suggère fortement d'avoir plus de rencontres et d'activités qui impliquent davantage les parents (Tableau 4.14)

Tableau 4. 14
Lacunes du programme AE selon les parents

Lacunes du programme AE	Temps 1	Temps 2
La durée d'observation est insuffisante	2	1
La durée de la journée est courte	2	2
L'embauche de jeunes éducateurs	2	2
L'absence du parent lors de l'observation de l'enfant1	1	
La durée du camp (trop courte)	1	2
Le manque de communication parents- éducateurs	1	1
Le manque de document expliquant le programme AE et le préscolaire	1	
l'embauche des nouvelles éducatrices au service de garde	2	2

En fait, malgré que les parents soient favorables au programme AE et qu'ils le recommandent aux autres, les propos recueillis permettent de constater qu'ils identifient quelques aspects négatifs. Ces remarques indiquent qu'il serait possible, selon certains parents, de mieux répondre à leurs besoins et d'améliorer le programme. Ils apprécient les effets positifs des activités du programme et ils manifestent le désir d'en profiter davantage, par exemple, en ayant plus d'information sur le programme AE et le programme maternelle 4 ans. Ils démontrent ainsi non seulement leur intérêt, mais aussi le désir d'un engagement plus grand.

En ce qui concerne les forces du programme AE, lors de la première entrevue, les parents parlent de façon générale de leur satisfaction et de leur appréciation. Lors de la deuxième entrevue, les réponses des parents permettent de mettre encore mieux en

évidence des points forts concernant le programme AE. Ils les attribuent à certaines de ses caractéristiques. Selon eux, tel qu'indiqué dans le Tableau 4.15, le programme permet de se familiariser avec l'école (n=6), de fréquenter le camp éducatif (n=4), de se préparer à l'école (n=3), de faciliter l'intégration (n=3), d'aimer l'école (n=3), d'avoir des activités d'observation (n=3), de communiquer avec l'école (n=2), d'identifier les besoins particuliers de l'enfant (n=2), d'interagir avec d'autres enfants (n=1), d'aider l'enfant en difficulté (n=1), d'apprendre par le plaisir (n=1), de participer aux sorties éducatives (n=1), d'impliquer les parents (n=1) et de soutenir les parents (n=1).

Tableau 4. 15
Forces du programme AE selon les parents

Points forts du programme AE	Nombre de participants
Se familiariser avec l'école	6
Fréquenter le camp éducatif	4
Se préparer à l'école	3
Faciliter l'intégration	3
Aimer l'école	3
Avoir des activités d'observation	3
Communiquer avec l'école	2
Identifier les besoins particuliers de l'enfant	2
Interagir avec d'autres enfants	1
Aider l'enfant en difficulté	1
Apprendre par le plaisir	1
Participer aux sorties éducatives	1
Impliquer les parents	1
Soutenir les parents	1

En somme, les parents évoquent plusieurs éléments de satisfaction par rapport à l'ensemble du programme, ce qui explique qu'ils le recommandent aux autres parents. De plus, ils lui reconnaissent plusieurs qualités et ils trouvent que le programme a joué un rôle crucial dans la préparation de leur enfant à l'école de manière de l'aider à s'intégrer facilement et à aimer le milieu scolaire.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette étude a été réalisée dans l'objectif de mieux comprendre les perceptions des parents immigrants arabophones quant aux effets du programme *Accès à l'école*. Ce chapitre aborde la discussion des résultats qui ressortent de l'analyse de contenu. Ces résultats sont organisés selon les rubriques suivantes : 1) perception générale des participants sur la rentrée scolaire; 2) préparation de leur enfant à l'école; 3) leur participation au programme AE et leur relation avec le milieu scolaire et leurs valeurs concernant l'éducation de leur enfant et 4) leur perception générale concernant le programme AE.

5.1 Perception générale des parents sur la rentrée scolaire

Les données recueillies lors de la première entrevue permettent d'observer que la majorité de parents anticipe une rentrée scolaire sans difficulté pour leur enfant. Les parents interrogés ont tendance à entrevoir avec confiance cette étape importante dans la vie de leur enfant et ils n'expriment pas d'inquiétudes. Au temps 2, les données recueillies indiquent que les prévisions des parents se sont révélées justes. Tous les parents notent leur satisfaction envers la rentrée scolaire de leur enfant. Ils considèrent que cette rentrée a été facile, harmonieuse et réussie. Du point de vue des parents eux-mêmes, les éléments de satisfaction qui sont régulièrement rapportés, et ce, autant lors de la première entrevue que de la deuxième, sont le milieu scolaire

(l'école et le personnel scolaire), le programme AE (les rencontres d'observation et le camp éducatif), la famille (les parents, la fratrie et l'enfant lui-même) et la collaboration entre le service de garde, l'école et la famille. En définitive, de l'analyse de contenu des entrevues effectuées aux temps 1 et 2, il ressort clairement que les parents ont en général une perception vraiment positive de la rentrée scolaire de leur enfant. En d'autres termes, les parents sont confiants au départ que tout ira bien et c'est ce qu'ils constatent au cours des premières semaines de fréquentation de l'enfant.

Selon l'analyse de contenu de la deuxième entrevue, les participants affirment que le camp éducatif a joué un rôle primordial dans la préparation de leur enfant à la maternelle 4 ans. Ce constat, les parents l'attribuent à plusieurs caractéristiques du programme AE. En effet, selon les parents le programme est aidant, car il offre l'occasion à l'enfant de vivre une expérience stimulante dans la même école qu'il fréquentera à la rentrée, de passer 13 jours au camp éducatif à la fin de l'été tout juste avant la rentrée scolaire. De plus, le programme permet de créer des liens entre l'enfant, le personnel et les autres enfants et il aide l'enfant à se familiariser avec l'horaire, la routine, le milieu et les activités offertes à l'école : « Au camp éducatif, il a connu le milieu scolaire où il passera son année scolaire, il a rencontré les éducatrices et les amis. Cela l'a aidé. ».

5.2 Préparation de l'enfant à l'école

Plusieurs parents sont conscients que l'enfant, l'école, le service de garde ainsi qu'eux-mêmes ont chacun un rôle important à jouer pour mieux préparer l'enfant à la maternelle 4 ans. En ce qui concerne l'enfant, plusieurs parents soulignent également que celui-ci joue un rôle actif dans sa propre intégration. Par ses caractéristiques individuelles, l'enfant contribue à son intégration à la maternelle 4 ans. L'analyse

montre que pour plusieurs, la capacité de l'enfant à s'adapter facilement aux changements et aux nouveautés est essentielle dans cette transition et elle contribue à sa préparation au milieu scolaire. Toutefois, d'autres caractéristiques sont également nommées par les parents comme aidant l'enfant à vivre cette expérience, par exemple, que l'enfant soit prêt, sociable, motivé, actif, plus âgé et intelligent. Aussi, la majorité considère qu'à 4 ans, l'enfant est prêt pour commencer son parcours scolaire.

Un grand nombre d'aspects positifs sont exprimés par les parents concernant le rôle de l'école, autant pour eux que pour leur enfant. Ils notent, entre autres, la qualité de l'éducation (soutenir le développement global et l'apprentissage de l'enfant, évaluer les enfants, aider les enfants à s'intégrer facilement, organiser des activités préscolaires), le sentiment général de sécurité et de confort (offrir un milieu chaleureux et rassurant), la relation du personnel avec l'enfant et ses parents (collaborer avec les parents, créer une relation de qualité avec les enfants et leurs parents, informer les parents) ainsi que les moyens d'apprentissage (offrir une équipe professionnelle, apprendre par le jeu, adopter un style démocratique avec l'enfant).

Également, certains parents comparent l'école québécoise avec celle de leur pays d'origine et disent, de façon consensuelle, apprécier le fonctionnement de l'école d'ici. Selon eux, l'école d'ici favorise le développement de l'enfant en valorisant le jeu et en se basant sur des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins et aux intérêts individuels des enfants. Ainsi, ils considèrent que le climat à l'école est chaleureux, moins autoritaire que ce qu'ils ont connu dans leur pays d'origine. Pour les parents, le type d'accueil vécu à l'école leur a permis, ainsi qu'à leur enfant, de créer une relation chaleureuse avec le personnel du milieu scolaire. La majorité des enfants dont les parents ont participé à cette étude ont fréquenté un service de garde à temps plein. Les parents dégagent divers aspects positifs de cette expérience. Pour

eux, un service de garde de qualité aide les enfants à s'intégrer facilement à l'école, à être sociable, à apprendre le français, à s'adapter aux nouveautés, à suivre les consignes, à faire des activités préscolaires et à créer une relation avec les parents.

Les parents disent également que la participation aux activités du programme AE leur permet de bien comprendre leur rôle parental quant à la préparation de leur enfant à la maternelle 4 ans. La plupart de ces parents immigrants ont récemment intégré le pays. Ils veulent assurer une éducation de qualité à leur enfant. De plus, ils estiment que le contexte scolaire du Québec peut faciliter la réussite scolaire de leur enfant et permettre l'atteinte d'une qualité de vie. Ces divers éléments témoignent, entre autres, du sentiment de fierté exprimé par les parents en ce qui concerne leurs compétences quant à la préparation de leur enfant à l'école. Plusieurs parents se disent être fiers de leur enfant et de ses habilités, en plus d'être fiers du système scolaire québécois. Cette première expérience de contact avec l'école pour les parents participants leur permet d'exercer et d'apprécier leur rôle parental.

Les ressources disponibles et les activités réalisées pour impliquer les parents permettent à ces derniers de se sentir compétents et actifs dans la préparation de leur enfant à l'école. En fait, le programme AE peut être mis en parallèle avec le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), en insistant sur l'interaction entre divers systèmes (l'école, l'enfant, le parent, etc.), qui influent sur le développement de la personne. En conséquence, les parents conçoivent que la responsabilité collective entre ces divers systèmes a joué un rôle très important dans la préparation de l'enfant à la maternelle 4 ans : « J'ai participé à toutes les rencontres avec mon fils et j'ai posé beaucoup de questions. La visite de l'école et voir le film présenté à l'école ont bien éclairé mes questionnements », « Je trouve qu'ici, les parents, la garderie et l'école travaillent de façon collective, cela assure une intégration facile à nos enfants ». Pour ces raisons, il semble possible d'affirmer que

les parents adoptent une conception de la transition vers l'école qui s'inscrit dans le Modèle centré sur les effets directs et indirects (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). En effet, pour ces parents, la réussite de la transition vers l'école repose sur un ensemble d'acteurs (parents, enseignants, école, enfant lui-même...).

Dans l'étude de LoCasale-Crouch et *al.* (2008), les enseignantes de maternelle évaluent que les enfants ont de meilleures compétences sociales et moins de problèmes de comportement lorsqu'ils ont fréquenté un milieu éducatif durant la petite enfance où le personnel a mis en place un plus grand nombre de pratiques de transition. Ces effets seraient d'autant plus marqués pour les enfants qui présentent une vulnérabilité.

5.3 Participation au programme AE

Les conditions préalables au programme AE font appel à une grande variété d'hypothèses explicatives qui favoriseraient l'intégration réussie de l'enfant à la maternelle 4 ans. Une de ces conditions est que les parents et leur enfant participent activement aux activités du programme (Cantin et *al.*, 2010; 2011). Durant ces activités, les parents se montrent motivés, actifs et engagés dans la vie scolaire de leurs enfants. Pour certains d'entre eux, il s'agit de leur première expérience à l'école québécoise, ce qui les incite à s'engager afin de mieux comprendre le fonctionnement de l'école et le déroulement du programme AE. De plus, plusieurs participants perçoivent des changements dans leurs stratégies éducatives. Les données indiquent qu'ils perçoivent avoir une meilleure compréhension des besoins et des intérêts de leur enfant et qu'ils considèrent avoir appris des stratégies efficaces pour l'accompagner dans sa vie scolaire.

Comme cela a été mentionné dans le cadre conceptuel, Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) soulignent l'importance, pour les parents immigrants, de la collaboration avec le milieu scolaire de leur enfant pour le soutenir dans son intégration et sa réussite scolaire. De plus, elles confirment que la famille immigrante souhaite que leur enfant accède à une promotion sociale grâce au système scolaire et qu'elle peut même sacrifier sa carrière pour la réussite scolaire de son enfant. La participation parentale au programme AE mise plus particulièrement sur des activités de communication entre la famille et le personnel de l'école. Aussi, Dauber et Epstein (1993) constatent que les stratégies adoptées par les enseignants pour favoriser la participation parentale ainsi que les programmes de collaboration entre l'école, les parents et la communauté sont les variables qui encouragent davantage la participation des parents.

En fait, l'analyse du contenu des entrevues démontre que le programme AE a eu des effets positifs sur l'apprentissage de certaines notions chez les parents, notamment concernant l'éducation et la préparation de leur enfant à l'école. À cette fin, de nombreux parents ont évoqué certains apprentissages personnels, tels que la perception positive concernant l'éducation québécoise, l'importance de faire des activités préscolaires avec l'enfant, la présence de personnel respectueux et sensible aux besoins des enfants, l'importance de créer une routine à la maison avec l'enfant, l'adaptation des méthodes appropriées par l'école pour assurer le bien-être et la santé de l'enfant, l'apprentissage par le jeu, la confirmation du rôle du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant, la responsabilité partagée entre l'école et la famille, l'implication parentale dans la vie scolaire de l'enfant, l'importance d'apprendre à l'enfant de respecter ses valeurs culturelles et celles d'ici, l'adaptation d'un style démocratique avec les enfants, la liberté de choisir et la confiance de soi chez l'enfant, l'amélioration du développement langagier de l'enfant ainsi que l'adoption du matériel favorisant le développement global de l'enfant.

Dans l'ensemble, ces résultats rejoignent ceux du Cantin *et al.* (2011), en constatant que les parents ayant participé au programme AE se disaient mieux informés sur la préparation de leur enfant à la rentrée et plus en mesure d'anticiper les réactions de leur enfant au cours de sa transition vers l'école.

Pour certains parents, l'adaptation au nouveau pays nécessite la création des liens entre la culture d'origine et la culture du pays d'accueil. Dans une perspective de continuité de transmission de leurs propres valeurs et de leur identité, quelques parents souhaitent que le respect des valeurs et des différences soient une pratique réciproque entre ces deux milieux (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Dans cette étude, les parents semblent spontanément privilégier les moyens et les pratiques adoptés par l'école québécoise pour éduquer, accueillir et intervenir auprès de l'enfant et ses parents (l'accueil chaleureux, l'organisation de lieux, les ressources, l'engagement de professionnelles et les rencontres organisées par l'école, etc.). Les parents affirment avoir un sentiment de respect, de fierté et de motivation positive face à leur implication dans la vie scolaire de leur enfant. Parfois, certaines divergences quant aux valeurs sont exprimées, par exemple un parent s'oppose à la manière dont l'enseignante décore la classe pour fêter l'Halloween. Dans cette optique, il affirme son choix de ne pas envoyer son enfant à l'école lors des fêtes religieuses. Toutefois, ce qui semble caractériser les parents en général est un désir de concilier les deux systèmes de valeurs ainsi que la ferme conviction que cette conciliation est possible.

5.4 Perception générale du programme AE

Généralement, dans les deux temps d'entrevues, les parents affirment qu'ils sont satisfaits de l'ensemble du programme AE. Ils apprécient ses effets bénéfiques sur

leur enfant et sur leur implication parentale. Ils concrétisent cette appréciation en le recommandant à tous les parents.

Dans le but d'améliorer le programme AE, plusieurs parents soulèvent certains points faibles, par exemple concernant la durée des périodes d'observation qui serait insuffisante. Ou encore, d'autres parents estiment que la durée de la journée au camp éducatif est trop courte, ils préféreraient que leur enfant passe plus du temps à l'école, et préféreraient des horaires semblables à celles du service de garde. De plus, l'absence du parent au moment où se déroule l'observation de l'enfant semble un point à améliorer.

Parallèlement, les réponses des parents permettent de mettre en évidence plusieurs points positifs concernant le programme AE. D'abord, le programme permet de se familiariser avec l'école, de fréquenter le camp éducatif et de se préparer à l'école. Un autre des points forts est de faciliter l'intégration de l'enfant à son nouveau milieu scolaire. Grâce aux activités du programme AE et aux stratégies adoptées par l'école, certains parents constatent que celles-ci ont contribué à créer une relation de qualité entre l'école et les enfants ainsi que leurs parents. En somme, les propos des parents confirment leur appréciation et leur satisfaction envers le programme AE : « Oui, bien sûr, je le recommande à tout le monde même pour des parents qui trouvent que leurs enfants sont prêts pour l'école, je vais recommander ce camp », « Je suis très satisfaite, c'est un programme très intéressant ». Ces constats confirment ce qui a été abordé dans le cadre conceptuel, notamment en ce qui concerne les caractéristiques d'une transition de qualité, à savoir qu'une transition de qualité « se définit par le maintien des relations au fil du temps et entre les multiples environnements dans lesquels l'enfant évolue, incluant parents et familles, autres milieux éducatifs et milieux de services » (Jacques et Deslandes, 2002). En d'autres mots, le programme AE a facilité la création d'une relation de communication et de coopération entre

l'école, les parents et les autres services éducatifs (le Centre de service préventif à l'enfance et le CLSC du quartier). De plus, les résultats démontrent que le programme AE a bien répondu à plusieurs critères de qualité, entre autres qu'une transition de qualité comporte trois éléments, soit une bonne participation parentale, une communication positive entre parent et enseignant et une préparation adéquate de l'enfant (La Paro, Pianta et Cox, 2000).

CONCLUSION

L'objectif général de cette étude est de mieux comprendre les perceptions des parents immigrants arabophones quant aux effets du programme *Accès à l'école*. Deux objectifs spécifiques sont également poursuivis par cette étude. D'abord, un premier objectif consiste à décrire l'expérience des parents provenant de milieux socioculturels arabophones quant à la transition de leur enfant vers l'école. Puis, le second est d'identifier les perceptions des parents concernant la préparation et la rentrée scolaire de leur enfant, ainsi que leur participation au programme AE. Suite à une analyse qualitative des entretiens, les résultats de l'étude permettent de dégager certains constats en ce qui concerne les expériences des parents et leurs points de vue par rapport au programme.

En général, les parents perçoivent des effets bénéfiques du programme *Accès à l'école* sur la transition ainsi que la préparation de leur enfant à la maternelle 4 ans. De plus, le programme AE leur offre l'occasion de participer activement à la préparation de leur enfant à l'école. Cette participation a permis aux parents d'apprendre des nouvelles stratégies quant à la préparation de leur enfant à la maternelle 4 ans, dont l'apprentissage par le jeu ainsi que le respect des besoins et des intérêts de l'enfant. Selon les perceptions de parents, les enfants participant à ce programme, au cours de leur entrée à la maternelle 4 ans, ont démontré un intérêt pour l'école et ils ont fait preuve d'une aisance avec le personnel du milieu scolaire fréquenté. En ce qui concerne la relation entre la famille et l'école, les parents apprécient le fait que le programme assure une communication avec le personnel de l'école, principalement par rapport au fonctionnement de l'école, à l'enfant lui-même,

ses forces et ses faiblesses et par rapport à leur rôle parental. Certains parents ont spontanément rapporté qu'ils ont immigré au Québec pour assurer une bonne qualité de vie à leur enfant, et surtout une bonne éducation. À cet égard, ils mentionnent leur appréciation et leur satisfaction par rapport au système scolaire québécois.

Cette étude a permis d'explorer et de décrire en profondeur les perceptions de neuf parents immigrants arabophones ainsi que de développer un cadre d'analyse quant aux effets du programme AE. Les recherches sur les pratiques de soutien à la transition vers l'école sont peu nombreuses et, en ce sens, cette étude apporte une contribution novatrice.

Compte tenu de son caractère exploratoire, cette étude a portée sur un petit nombre de participants, ce qui représente une limite. Éventuellement, d'autres recherches pourraient être menées auprès d'une population plus large de parents immigrants appartenant à diverses communautés culturelles. Par ailleurs, une autre limite de cette étude concerne le fait que la majorité des enfants dont les parents ont participé aux entrevues fréquentaient un service de garde à temps plein. Certains biais peuvent avoir été amenés par cet échantillonnage, puisque le programme AE a été conçu initialement pour les enfants n'ayant pas eu accès à un service de garde. Toutefois, il faut faire remarquer que dans les faits, la proportion de parents immigrants utilisateurs de services de garde s'avère plus élevée que ce qu'anticipaient les concepteurs du programme AE (Cantin et al., 2010).

Plusieurs réflexions ont été menées en parallèle au cours de cette étude. Entre autres, divers éléments ont permis de constater les difficultés reliées à la pérennité de mesures comme le programme AE. En effet, depuis la collecte des données de cette étude, le CSPE a cessé de contribuer au programme AE par manque de financement disponible. Certaines des écoles offrant le programme ont misé sur leur expérience du

programme pour maintenir quelques activités, dont les observations et le camp éducatif. La précarité de telles initiatives de soutien à la transition vers l'école demeure donc un problème important. Pour que ces initiatives existantes soient mieux implantées, un soutien financier adéquat est nécessaire. Également, les organismes liés à l'éducation préscolaire qui ont à cœur la transition réussie des enfants à l'école, plus particulièrement pour les enfants issus de l'immigration et appartenant à des minorités visibles, auraient avantage à augmenter le nombre d'initiatives éducatives et à soutenir ces enfants afin de favoriser leur réussite scolaire. Dans le même ordre d'idées, nous suggérons que les programmes favorisent la collaboration entre plusieurs milieux éducatifs (service de garde, école, famille, milieu communautaire, services sociaux et culturels, commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), afin de soutenir l'enfant et sa famille dans cette étape importante du parcours scolaire. Pour favoriser la participation parentale, il est préférable que l'école offre des activités diversifiées dont les parents et leur enfant pourraient profiter de façon optimale.

Finalement, au terme de cette étude, les propos recueillis auprès des parents qui ont vécu la transition vers l'école dans le cadre du programme *Accès à l'école*, laissent entrevoir plusieurs recommandations. Celles-ci concernent le programme *Accès à l'école* mais aussi toute autre initiative de ce type.

- Afin d'assurer aux parents une meilleure compréhension du programme préscolaire (maternelle 4 ans), il est souhaitable que l'école offre une rencontre portant spécifiquement sur ce programme. Une telle rencontre peut être animée par des enseignants, par exemple, qui présenteraient le programme, en expliqueraient les buts ainsi que la nature des activités offertes aux enfants durant l'année scolaire.
- Afin de permettre aux parents de mieux saisir le but, les objectifs et le déroulement du programme AE, il est recommandé de leur offrir un document écrit qui explique de façon concrète les informations nécessaires pour leur permettre une pleine compréhension du programme.

- Afin d'offrir un appui aux parents qui éprouvent des inquiétudes concernant l'embauche des éducateurs lors du camp éducatif, il est fortement recommandé de désigner parmi le personnel de l'école une personne ayant le mandat d'expliquer aux parents les compétences des éducateurs.
- Dans la perspective du soutien à la parentalité, afin d'optimiser la participation parentale quant à la préparation de leur enfant à la rentrée scolaire, il est pertinent d'offrir aux parents des ateliers des discussions et d'informations sur leur rôle en matière de préparation de l'enfant à l'école.
- Afin d'assurer une relation de qualité et de collaboration avec les parents, il est important que le personnel de l'école fasse des suivis par rapport à leurs efforts et initiatives dans la transition scolaire de l'enfant. L'utilisation quotidienne d'un agenda facilite une communication suivie entre la famille et l'école.
- Étant donné que le CSPE a cessé de contribuer financièrement au programme AE, il est important que les écoles maintiennent et diversifient leurs pratiques de collaboration avec les familles, particulièrement pour les parents immigrants. De même, l'engagement d'un agent pour favoriser l'implication des parents à l'école pourrait être appropriée.
- Afin d'encourager la participation parentale, il est recommandé que l'école fournisse des services de garde aux enfants lors d'une rencontre ou d'autres ateliers d'information qui se déroulent à l'école.

Enfin, l'engagement des parents au programme *Accès à l'école* visant à soutenir la transition de la vie de leur enfant vers la maternelle 4 ans, leur a permis d'adopter des stratégies nouvelles afin de mieux préparer leur enfant à cette étape. Il apparaît fondamental de souligner la nécessité de poursuivre la réflexion amenée par cette étude, notamment en termes de politiques et d'interventions publiques, pour s'assurer une application adéquate des programmes préscolaires et des services facilitant la transition et l'intégration des jeunes enfants à la maternelle 4 ans.

APPENDICE A

GRILLE D'ENTREVUE POUR LES PARENTS TEMPS 1

1ère rencontre -Août 2012

PARTIE A : Informations générales sur la famille

- A1 Combien d'enfants avez-vous?
- A2 Est-ce le premier de vos enfants qui va fréquenter l'école?
- A3 Si non, combien de vos enfants fréquentent l'école?
- A4 Est-ce la première fois qu'un de vos enfants fréquente cette école?
- A5 Actuellement, votre enfant va-t-il dans un service de garde? Quel type de service?
Combien de jours par semaine?
- A6 Quel est votre pays d'origine?
- A7 Depuis combien d'années vivez-vous au Canada?
- A8 Quelle langue parlez-vous à la maison? Y a-t-il une autre langue? Si oui, laquelle?
- A9 Quelle est votre niveau de scolarité (mère et père)?
- A10 Quel est votre revenu annuel?

PARTIE B : Perception générale

- B1 Dans quelques semaines, votre enfant va commencer l'école...
- B2 Comment vous sentez-vous par rapport à la rentrée scolaire de votre enfant?
Vivez-vous des inquiétudes? Lesquelles?
- B3 Et lui, comment vit-il cela? Comment réagit-il à cette nouveauté dans sa vie?
- B4 Selon vous, comment se passeront les premiers moments de la rentrée scolaire de votre enfant? À l'école? À la maison?
- B5 Qu'est-ce qui pourrait l'aider au cours de cette transition?
- B6 Qu'est-ce qui pourrait vous aider comme parent?
- B7 Comment voyez-vous la maternelle 4 ans? Quels sont ses objectifs selon vous?
- B8 Qu'est-ce qui vous amène à dire qu'un enfant de 4 ans est prêt pour commencer l'école?

B9 Dans la préparation de l'enfant à l'école, quel est le rôle du parent selon vous? Le rôle de l'école, selon vous?

PARTIE C : Participation au programme

C1 Vous avez participé aux activités du programme AE (les nommer si le parent ne les reconnaît pas)...

C2 Qu'est-ce qui vous a amené à participer au programme AE?

C3 Est-ce que votre participation a eu un impact sur votre rôle comme parent?

C4 Le fait de participer aux activités du programme AE a-t-il changé votre perception quant à la préparation de votre enfant à la maternelle 4 ans? De quelle manière?

C5 Le fait de participer au programme AE a-t-il changé votre perception de l'éducation de votre enfant?

C6 Êtes-vous satisfait de votre participation, auriez-vous aimé participer ou vous impliquer autrement?

C7 Selon votre expérience dans le programme AE, quelles sont les activités qui aideront le plus votre enfant à commencer l'école?

C8 À la maison, quelles sont les meilleures stratégies pour préparer votre enfant au préscolaire?

C9 Pourriez-vous me parler de points faibles et de point forts concernant le programme AE?

C10 Au cours de votre participation, avez-vous rencontré des problèmes (horaire, but, objectif)?

C11 Sentez-vous que le programme AE vous demande à faire des efforts? Expliquez.

C12 Selon vous, y a-t-il des choses à ajouter pour améliorer ce programme?

Je vous remercie pour votre participation.

APPENDICE B

GRILLE POUR LES PARENTS TEMPS 2

2e rencontre- Octobre 2012

PARTIE A : Préparation au cours de l'été

A1 Votre enfant a participé au camp éducatif AE cet été. Comment a-t-il vécu cette expérience? D'après vous, qu'est-ce que cette activité lui a apporté?

A2 Avez-vous remarqué des changements dans son comportement depuis qu'il a fréquenté le camp éducatif?

A3 De votre côté, est-ce que le camp éducatif vous a été utile? Expliquez.

A4 Lorsqu'on s'est parlé cet été, vous m'aviez parlé de certaines activités que vous pensiez faire avec votre enfant pour l'aider à se préparer à l'école. Est-ce que vous avez pu les faire? Pourquoi? Selon vous, qu'est-ce que cela a donné?

PARTIE B : Entrée à l'école

B1 Parlez-moi de la rentrée scolaire de votre enfant à l'école, comment se sont passés les premiers jours?

B2 Comment a-t-il réagi les premiers jours?

B3 Que vous disait-il à propos de l'école?

B4 Selon vous, quels sont les éléments qui ont aidé votre enfant à vivre cette expérience?

B5 La participation de votre enfant au camp éducatif a-t-elle facilité l'intégration de votre enfant à l'école? De quelle manière?

PARTIE C : Compétences parentales

C1 De quelle manière, les activités proposées par l'école dans le cadre du programme AE (rencontre d'information, camp éducatif) vous ont-elles aidées?

C 2 Avez-vous pu mieux comprendre ce que vit votre enfant dans sa transition vers l'école? Les activités du programme AE vous ont-elles permis de connaître des stratégies nouvelles pour aider votre enfant dans sa préparation à l'école?

PARTIE D : Identification de besoins spéciaux (dépistage)

D1 Actuellement, votre enfant a-t-il besoin de services professionnels (orthophonie, soins médicaux, etc.)? Si oui de quelle nature? (si la réponse est non, passer à la section 5 de l'entrevue)

D2 Comment avez-vous découvert que votre enfant avait besoin de ces soins? (vérifier si le camp ou les rencontres d'observation ont permis de dépister ces problèmes ou s'ils étaient déjà connus auparavant)

D3 De quelle manière le personnel de l'école ou du camp éducatif vous ont-ils aidé sur ce point?

PARTIE E : Relation famille-école

E1 Parlez-moi de votre relation avec le personnel de l'école? Avez-vous l'occasion de parler avec l'enseignante? Comment cela se passe-t-il?

E2 Avez-vous l'impression que certaines de vos valeurs sont différentes de celles véhiculées par l'école? Expliquez.

PARTIE F : Appréciation générale

F1 L'ensemble du programme AE répond-t-il à vos besoins, vos attentes?

F2 Quelle est votre appréciation générale du programme AE?

F3 Recommanderiez-vous à un autre parent de participer à ce programme? D'envoyer son enfant au camp éducatif?

F4 Selon vous, y a-t-il des choses à ajouter pour améliorer ce programme?

Je vous remercie pour votre participation.

APPENDICE C

GRILLE POUR LES PARENTS TEMPS 1 (version en arabe)

أسئلة المقابلة الأولى للوالدين بتاريخ آب ٢٠١٢

الجزء الأول: معلومات عامة عن الأهل

- A1 كم طفلاً لديك؟
A2 أهو أول أطفالك يذهب إلى المدرسة؟
A3 إذا لم يكن كذلك، أديك أطفال آخريين يذهبون إلى هذه المدرسة؟
A4 أهي المرة الأولى التي يذهب بها طفلك إلى المدرسة؟
A5 حالياً، يذهب طفلك إلى رياض الأطفال؟ يمكنك تحديد نوع الروضة و كم يوم في الإاسبوع لو سمحت؟
A6 ما هو بلدك الأصلي؟
A7 منذ كم سنة تقيم في كندا؟
A8 ما هي اللغة المتداولة في المنزل؟ وهل هناك لغة أخرى؟
A9 ما هو مستوى التحصيل الدراسي لكل من الأب و الأم؟
A10 ما هو دخلكما السنوي؟

الجزء الثاني: الرأي العام

- B1 في غضون بضعة أسابيع، سوف يبدأ طفلك المدرسة
B2 كيف تشعر من خلال المساهمة في السنة الدراسية لطفلك؟ هل تواجه القلق؟ يمكنك تحديد مما تقلق لو سمحت؟
B3 بالنسبة لطفلك، كيف يعيش ذلك؟ ما هي ردود فعله تجاه هذا التغيير الجديد في حياته؟
B4 بحسب توقعاتكم كيف ستمر اللحظات الأولى لطفلكم في المدرسة في بداية العام الدراسي؟ هل يمكنك أن تشرح لنا وجهة نظرك فيما يتعلق هذا الأمر في المدرسة و في المنزل
B5 ما الذي يساعده في هذه المرحلة الإنتقالية؟
B6 ما الذي يساعدكم كأهل؟
B7 ما هي رؤيتك للمرحلة التحضيرية بعمر الأربع سنوات؟ و ما هي أهدافها برأيك؟
B8 ما الذي يدفعك للقول بأن الطفل بعمر الأربع سنوات جاهز ليبدأ حياته المدرسية؟
B9 خلال إعداد الطفل لدخول المدرسة، ما هو دور كل من الأهل و المدرسة بالنسبة لك؟

الجزء الثالث: المشاركة بالبرنامج

- C1 هل شاركت في كل نشاطات البرنامج؟ في حال عدم معرفتها عليك بذكرها للمشاركة
C2 ما الذي دفعك إلى المشاركة في برنامج AE

- C3 هل كان لمشاركتك تأثير على دورك كأهل؟
هل مشاركتك بهذا البرنامج غيرت من تصورك فيما يخص إعداد طفلك للمرحلة التحضيرية لأطفال سنوات؟ وكيف؟ C4 الأربع
- C5 هل مشاركتك بهذا البرنامج غيرت من تصورك فيما يخص التعليم؟
C6 هل أنت راض عن مشاركتك بهذه الطريقة أم تفضل طرق أخرى؟
C7 بحسب خبرتك بهذا البرنامج، ما هي النشاطات التي ساهمت أكثر بمساعدة طفلك لبدء حياته المدرسية؟
C8 في المنزل، ما هي أفضل الوسائل لإعداد طفلك للبرنامج التحضيري؟
C9 هل يمكنك أن تذكر لي نقاط الضعف و نقاط القوة في برنامج AE؟
خلال مشاركتك، هل تعرضت لأي مشكلة؟ على سبيل المثال: التوقيت أو الأهداف من هذا البرنامج أو ما شاكل؟
- C11 هل شعرت بأن البرنامج فرض عليك المزيد من الجهد؟ اشرح لو سمحت
C12 هل لديك إقتراحات من أجل تحسين هذا البرنامج؟

أشرك على مشاركتك

APPENDICE D

GRILLE POUR LES PARENTS TEMPS 2 (version en arabe)

أسئلة المقابلة الثانية للوالدين بتاريخ تشرين الأول ٢٠١٢

- الجزء الأول: المرحلة التحضيرية خلال فترة الصيف**
- A1 لقد شارك طفلك في المخيم التعليمي لهذا الصيف. كيف عاش هذه الخبرة؟ و ماذا قدم له هذا النشاط بحسب رأيك
- A2 هل لاحظت تغيرات في تصرفاته و سلوكه بعد مشاركته بهذا المخيم؟
- A3 من وجهة نظرك، هل كان للمخيم أهمية؟ إشرح لي من فضلك
- A4 عندما تحدثنا في المرة الماضية بالصيف قلت لي بأنك تفكر بالقيام بعدد من النشاطات لتحضير طفلك للمدرسة، هل إستطعت فعل ذلك؟ لماذا؟ و ما الفائدة منها؟

الجزء الثاني: الدخول إلى المدرسة

- B1 حدثني عن بداية المدرسة، كيف مرت الأيام الأولى؟
- B2 كيف كانت ردود فعل طفلك؟
- B3 ماذا أخبرك عن المدرسة؟
- B4 بحسب رأيك ما هي الأمور التي ساعدت طفلك على أن يعيش هذه الخبرة؟
- B5 هل مشاركة طفلك بالمخيم ساعدته على الإندماج بالمدرسة بسهولة؟ كيف؟

الجزء الثالث: مهارات الأهل

- C1 كيف ساعدتك نشاطات البرنامج سواء إجتماع المعلومات أو المخيم التربوي؟
- C2 هل فهمت أكثر ما يعيشه طفلك في هذه المرحلة الإنتقالية للمدرسة؟ وهل نشاطات البرنامج فتحت لك مجالاً لتعلم طرق جديدة لتحضيره للمدرسة؟

الجزء الرابع: الكشف المبكر للإحتياجات الخاصة

- D1 هل طفلك لديه حاجة خاصة لمتابعة أخصائية في النطق مثلاً أو أي نوع من المعالجات الطبية؟ في حال الإجابة بنعم يتوجب على المشارك أن يذكر نوع الحاجة أما في حال الإجابة بكلا يجب الإنتقال إلى الجزء الخامس
- D2 كيف عرفت بأن طفلك لديه حاجة خاصة؟ هل عن طريق نشاطات البرنامج أم أنك تعلم بذلك مسبقاً ؟
- D3 كيف ساعدك المسؤولون بالمدرسة أو المسؤولون عن المخيم التربوي في هذا السياق؟

الجزء الخامس: العلاقة بين الأهل و المدرسة

- E1 حدثني عن علاقتك مع المسؤولين بالمدرسة، هل لديك الفرصة للتحدث معهم و كيف يتم ذلك ؟

E2 هل تشعر بأن قيمك تختلف عن قيم المدرسة ؟ اشرح لي من فضلك

الجزء السادس : التقدير العام للبرنامج

F1 هل البرنامج بكل جوانبه يلبي حاجتك و آمالك؟

F2 ما هو تقديرك العام لهذا البرنامج؟

F3 هل تنصح من يسألك عن البرنامج بأن يشارك به و بأن يرسل طفله إلى المخيم؟

F4 حسب رأيك، هل لديك إقتراحات لتحسين هذا البرنامج؟

أشكرك على مشاركتك

APPENDICE E

TABLEAUX DES THÈMES

Tableau pour l'analyse de contenu - temps 1

Thèmes	Sous thèmes	Description	Exemples
1 Perception générale de la rentrée scolaire	1.1 Perception négative du parent concernant la rentrée	Le parent mentionne que la rentrée de son enfant lui cause du stress ou d'autres sentiments difficiles à vivre	
	1.2 Perception positive du parent concernant la rentrée	Le parent se sent à l'aise et confiant par rapport à la rentrée scolaire de son enfant	«Il n'y aura pas de problèmes ni à la maison ni à l'école.»
	1.3 Réaction négative de l'enfant concernant la rentrée scolaire	Le parent mentionne que la rentrée est une source de stress pour l'enfant	«Au début, il ne veut pas aller, il est resté à côté de moi»
	1.4 Réaction positive de l'enfant concernant la rentrée scolaire	Le parent mentionne que son enfant est heureux et aime l'école	«La petite elle est très bien, très heureuse.»
	1.5 Facteurs facilitant la rentrée scolaire	Le parent mentionne que certains facteurs facilitent la rentrée scolaire de son enfant	«Il connaît l'école, il sait quoi faire [...] Les sorties au parc, aller à la piscine, les activités au camp qui aident le plus mon enfants à aimer l'école.»

	1.6 Attentes de parent	Le parent décrit ce qu'il attend de la rentrée à la maternelle 4 ans	«on veut qu'il aille à l'école faire des nouveaux amis, pour nous c'est la préparation, pour l'aider avant la rentrée à l'école.»
2 Préparation de l'enfant à l'école	2.1 Rôle du parent	Le parent évoque son rôle en lien avec le programme AE et la transition vers l'école.	«On a un rôle pédagogique envers nos enfants.»
	2.2 Rôle de l'école	Le parent décrit ce qu'il attend de l'école pour préparer son enfant à la rentrée scolaire	«Au niveau de l'école, les enseignants facilitent les choses pour les élèves ils les aident à sentir confortablement à l'aise à l'école sans compliquer les choses.»
	2.3 Rôle du service de garde	Le parent mentionne que la fréquentation d'un service de garde a aidé son enfant à mieux se préparer à la rentrée scolaire	«Elle était bien préparée. À la garderie elle n'avait pas des problèmes. Elle était déjà habituée.»
	2.4 Caractéristiques de l'enfant	Le parent évoque des éléments qui l'ont amené à dire que son enfant est prêt pour l'école	«Concernant ma fille est impeccable, elle est sociale elle s'intègre vite rapidement, facilement elle est sociable avec tous les âges.»

	2.5 Conception de la préparation à l'école	Le parent décrit ce qu'il considère comme étant la préparation de l'enfant à l'école	«La maternelle 4 ans comme dans l'école normale, il y a beaucoup des activités à l'intérieure au niveau de sport et au niveau d'étude comme l'école normale.»
3 Participation au programme AE	3.1 Motivation du parent	Le parent mentionne des éléments qui l'ont motivé à participer au programme AE	«Pour savoir comment aider nos enfants pour rentrer à l'école. Vraiment c'était important.»
	3.2 Engagement du parent	Le parent se dit engagé dans l'éducation de son enfant	«Oui, oui bien sûr, j'ai participé à toutes les rencontres.»
	3.3 Sentiments-reconnaissance envers le milieu scolaire	Le parent se dit reconnaissant envers le milieu scolaire	«Elle aime ça et moi aussi j'aime son école.»
	3.4 Sentiments reconnaissance envers le programme AE	Le parent se dit reconnaissant envers le programme AE	«C'est très bon comme ça je vois le programme est très bien comme ça.»
	3.5 Sentiment d'inquiétude	Le parent décrit ses inquiétudes envers la prématernelle.	«Elle a 4 ans et 9 mois, donc j'ai peur qu'elle va s'ennuyer en classe. Vous savez si on ne présente pas des nouvelles choses à un enfant va lâcher. Elle sait compter jusqu'au 30, puis, le programme de prématernelle c'est de compter jusqu'à 10, donc, ma fille va sentir bloquée. J'ai peur.»

	3.6 Sentiment de fierté	Le parent se sent fier de participer au programme AE	«On est fière que l'enfant de quatre ans soit rendu là.»
	3.7 Besoin d'aide	Le parent déclare son besoin d'aide	«Mon problème que ma femme ne parle pas le français, elle va quand ma fille commence l'école, elle va apprendre le français dans une école d'adultes, c'est juste ça.»
	3.8 Manque d'information	Le parent mentionne qu'il aimerait avoir plus d'informations sur le programme AE	«Ils n'ont pas donné des détails.»
	3.9 Apprentissage du parent	Le parent apprend des nouvelles stratégies	«J'ai appris beaucoup de bonnes choses sur les enfants.»
4 Perception générale du programme AE	4.1 Perception positive du parent concernant le programme AE	Le parent évoque des points forts concernant le programme AE	«Le programme AE était parfait pour nous comme parents et pour les enfants aussi. Une bonne opportunité pour démarrer l'école.»
	4.2 Lacunes du programme	Le parent évoque des éléments qui peuvent améliorer le programme AE	«Pour les rencontres d'observation, je trouve que le temps est court et la durée n'est pas suffisante pour juger ou peut-être pour évaluer les enfants.»

Tableau des thèmes pour l'analyse de contenu- temps 2

Thèmes	Sous thèmes	Description	Exemples
1 Préparation au cours de l'été	1.1 Perception positive du parent concernant le camp éducatif	Le parent fait part de son appréciation par rapport au camp éducatif	«Déjà, la transition est bonne au camp.»
	1.2 Perception négative du parent concernant le camp éducatif	Le parent évoque des points faibles concernant le camp éducatif	«Oui, mais pour le camp éducatif, je lui envoyé juste quelques jours.»
	1.3 Engagement parental à la préparation de l'enfant	Le parent participe dans la préparation de son enfant	«Moi je m'implique avec mon enfant.»
2 Descriptions générales de la rentrée scolaire	2.1 Description positive du parent concernant la rentrée scolaire	Le parent mentionne que son enfant s'est intégré facilement à l'école	«Dès la première journée ma fille voulait rester toute la journée à l'école.»
	2.2 Description négative du parent concernant la rentrée scolaire	Le parent mentionne des difficultés dans la rentrée scolaire de son enfant	«J'ai remarqué que c'est la prématernelle et pas la maternelle.»
3 Compétences parentales	3.1 Apprentissages du parent quant à la préparation de l'enfant	Le parent apprend des stratégies nouvelles quant à la préparation de son enfant	«C'est vraiment l'orientation, même la manière de faire les choses avec les enfants par exemple comment répondre aux besoins des enfants.»
	3.2 Connaissances	Le parent mentionne mieux comprendre le système scolaire	«J'ai appris comment aider les enfants à avoir le plaisir.»
4 Identifications de besoins spéciaux	4.1 Dépistage	Le parent mentionne que son enfant n'a pas besoin d'un suivi professionnel	«Non, il n'a pas des problèmes. Non.»

5 Relation famille-école	5.1 Interaction positive avec le milieu scolaire	Le parent apprécie sa relation avec le personnel de l'école	«Une relation complémentaire entre le parent et l'école.»
	5.2 Valeurs différentes-perception positive	Le parent mentionne son appréciation de certaines valeurs véhiculées par l'école différentes de celles de son pays	«Si on était dans un pays arabe, on sent le stress et un peu d'anxiété chez les petits enfants, mais ici, ils sont heureux et aiment l'école. Ici, c'est mieux»
6 Appréciation générale du programme AE	6.1 Lacunes du programme AE	Le parent évoque des points faibles concernant le programme AE	«Il faut que les journées, ici à l'école, soient plus longues concernant le camp éducatif et je souhaiterais que les parents soient avec les enfants durant les deux ateliers d'observation»
	6.2 Forces du programme AE	Le parent évoque des points forts concernant le programme AE	«Oui, l'intégration était beaucoup plus facile. Car il connaît la place, la classe et les profs, et ses collègues de classe. C'est ça.»
	6.3 Satisfaction générale du parent	Le parent mentionne son satisfaction concernant le programme AE	«À 100% satisfait.»

APPENDICE F

LETTRE DE SOLLICITATION

Chère Madame, cher Monsieur,

Permettez-moi de me présenter, mon nom est Lina Al-Habib et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre de mon mémoire en éducation, je mène une recherche portant sur l'expérience de parents dont l'enfant va commencer à fréquenter la maternelle quatre ans en septembre prochain. Plus précisément, je souhaite pouvoir discuter avec des parents immigrants, de culture arabe, qui ont participé aux activités offertes dans l'école de leur enfant afin de préparer à la rentrée. Votre participation m'aidera à identifier des pistes de travail pour mieux comprendre ce qui peut aider l'enfant et sa famille lors de la transition vers l'école.

Pour réaliser cette recherche, je souhaite faire des entrevues semi-dirigées téléphoniques avec des parents à deux reprises : en août 2012, puis en octobre 2012. Chaque entrevue est d'une durée de 25 à 30 minutes. Elle se déroule en français ou en arabe selon votre convenance.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, je vous assure que votre identité ainsi que le contenu des données recueillies demeureront confidentiels. Les données seront conservées dans un local de recherche accessible seulement à moi et à mon directeur de recherche. Aucune divulgation à une tierce personne ne sera autorisée.

En vous remerciant à l'avance

Lina Al-Habib, Étudiante à la maîtrise en éducation, UQAM

Coupon réponse

Si vous acceptez de participer à ces deux entrevues, veuillez indiquer votre nom et vos coordonnées pour que je vous contacte. Merci!

Nom du parent : _____

Nom de l'enfant : _____

Numéro de téléphone : _____

Pour toute information complémentaire, veuillez communiquer avec moi au :

APPENDICE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

NOM DE L'ÉTUDIANTE :

Date :

Chère Madame, cher Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire en éducation, je mène une recherche visant à décrire les perceptions de parents immigrants quant aux effets de programme *Accès à l'école*. Plus précisément, cette recherche s'intéresse à décrire vos expériences dans le cadre de ce programme, vos perceptions du programme quant à votre rôle et à votre façon de préparer votre enfant pour la maternelle 4 ans. Votre participation m'aidera à identifier des pistes de travail pour améliorer le programme.

Pour réaliser cette recherche, des entrevues semi-dirigées seront effectuées avec les participants à deux reprises. La première entrevue aura lieu au mois d'août 2012. Puis, une deuxième en octobre 2012, alors que les enfants fréquenteront l'école et que leur intégration sera largement amorcée. Chaque entrevue téléphonique est d'une durée de 25 à 30 minutes et elle est enregistrée sur bande audio.

Je vous assure que votre identité ainsi que le contenu des données recueillies seront confidentiels. Les données seront conservées dans un local de recherche accessible seulement à moi et à mon directeur de recherche. Aucune divulgation à une tierce personne ne sera autorisée.

Cette recherche ne comporte aucun risque pour les participants. De plus, vous pouvez vous retirer ou arrêter en tout temps sans justifier votre départ.

Veillez signer en bas si vous acceptez de participer à cette recherche de façon volontaire et non rémunérée.

Pour toute information complémentaire, veuillez communiquer avec moi au :
450-687-5149 ou à l'adresse courriel : al_habib.lina@courrier.uqam.ca

Déclaration du parent

J'ai pris connaissance du projet de recherche présenté dans la lettre d'information.

J'ai été informé des objectifs du projet de recherche, de ses méthodes de collecte de

données ainsi que les données recueillies seront traitées de façon confidentielle et anonyme.

J'accepte de participer de façon volontaire à cette recherche décrite dans ce qui précède. Je peux me retirer à tout moment.

Nom du parent :

Signature du parent :

Signature du responsable du projet :

Date :

APPENDICE H

APPROBATION DÉONTOLOGIQUE



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE
RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	AL_Habib Lina
Nom et prénom du directeur	Cantin Gilles
Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu)	
Titre du projet: La transition vers la maternelle 4 ans : expériences de parents immigrants dans le cadre du programme Accès l'école.	

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

<p>1. Formulation de l'objectif général de la recherche</p> <p>1.1 Objectif général :</p> <p>Décrire les perceptions de parents immigrants quant aux effets du programme AE.</p> <p>1.2 Objectifs spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire l'expérience de parents provenant de milieux socioculturels non francophones dans le cadre du programme AE. - Décrire les effets perçus par les parents du programme quant à leur rôle dans la préparation de leur enfant pour la transition vers la maternelle 4 ans. - Décrire les effets perçus par les parents du programme sur la préparation des enfants pour la transition vers la maternelle 4 ans; - identifier les pistes de travail pour améliorer le programme.
<p>2. Méthodologie</p> <p>2.1 Description des types d'instruments utilisés</p> <p style="padding-left: 40px;">Entrevue semi-dirigées</p>

2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

Ces entrevues semi-dirigées seront menées auprès de parents des enfants de 4 ans qui fréquentent une école de Montréal, située dans le quartier Côte-des-Neiges.

Les entrevues seront menées à deux reprises soit en juin, après les trois premières activités du programme AE puis, en octobre, alors que les enfants fréquentent l'école et que leur intégration est largement amorcée.

Les parents qui seront sélectionnés pour cette étude ainsi que leurs enfants proviennent de familles dont le français n'est pas la première langue.

L'échantillon se compose de 10 parents (5 parents maîtrisant que très peu ou pas de tout le français et 5 parents, maîtrisant bien le français, bien qu'il s'agisse d'une deuxième langue)

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Ces informations seront précisées par écrit à l'aide du formulaire de consentement.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

L'étudiante de cette recherche, Lina Alhabib, recueillera les informations.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

5.1 Des sujets majeurs?

Après avoir pris connaissance des objectifs et des modalités de cette recherche, chaque participant signe le formulaire de consentement.

5.2 Des sujets mineurs?

Cette rubrique ne s'applique pas, car les enfants ne participent pas à cette recherche.

6. **Référence et support** — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Concernant le programme Accès à l'école, plusieurs organismes travaillent de façon coopérative pour faciliter l'intégration des enfants à la maternelle 4 ans et pour favoriser la collaboration des parents. Si des problèmes sont détectés, les parents seront invités à consulter ces ressources si besoin.

7. **Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?**

Les établissements scolaires ont déjà accepté de participer à un projet de recherche plus large qui porte sur l'évaluation du programme AE. Cette recherche s'inscrit dans la lignée de ces travaux.

8. **Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies**

- 8.1 **Lors du traitement et de l'analyse des informations?**

Toutes les informations seront dénominalisées et les données seront conservées dans un local de recherche accessible seulement à l'étudiante-chercheure et à son directeur de recherche. Aucune divulgation à une tierce personne ne sera autorisée.

- 8.2 **Lors de la diffusion des résultats de la recherche?**

Afin de garantir la confidentialité et l'anonymat, les mêmes procédures seront appliquées. Des extraits de entrevues pourront être utilisés pour illustrer l'analyse qui sera faite, cependant ces citations seront choisies de manière à maintenir la confidentialité des participants et attribuées à des noms fictifs. De plus, l'étudiante-chercheure obtiendra une autorisation des participants à reprendre leurs propos dans les citations. Finalement, l'étudiante chercheure signe un formulaire d'engagement à la confidentialité.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

Les enregistrements et les données écrites seront détruits un an après le dépôt du mémoire de maîtrise.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Lina AL-habib
Signature de l'étudiant

03/06/2010
date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Jelle Car
Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

03/06/2010
date

Niob leh
Direction du programme

8/06/2010
date

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, A. A. (2006). *The Community Builder's Approach to Theory of Change : a practical guide to theory development*. Washington, D.C. : Aspen Institute.
- Aumont, G. (1998). *Avec les familles immigrantes*. Guide d'intervention. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Birch, S. H. et Ladd G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entrevue*. Paris: Nathan.
- Bobango, J. C. (1994). Promoting parent involvement: Because educators can't do it all. *Schools in the Middle*, 3(4), 26-28.
- Bouchard, J. M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation*. Pour mieux vivre ensemble! Montréal : Édition Nouvelles.

Bouchard, P. et Saint-Amant, J. C. (2000). L'axe mère-enfant de la réussite scolaire au primaire en milieu populaire. Dans M. Simard et J. Alary (dir.), *Comprendre la famille*. Acte du 5^e symposium québécois de recherche sur la famille. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.

Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology Theoretical Models of Human Development* (5^e éd., p. 993-1029). New York : John Wiley et Sons.

Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J. et Charron, A. (2010). *Évaluation du programme Accès à l'école*. Analyse théorique et évaluation de l'implantation. Montréal : CSPE.

Cantin, G., Bouchard, C., Charron, A. et Lemire, J. (2011). *Évaluation du programme Accès à l'école*. Évaluation des effets. Montréal : Centre de Services à la Petite Enfance.

Centre de service préventif à l'enfance (CSPE). (2011). *Accès à l'école, pour une entrée scolaire réussie!* Repéré à <http://www.fondationdrjulien.org/nouvelles-et-%C3%A9v%C3%A9nements/%C3%A9v%C3%A9nements/2011/acc%C3%A8s-%C3%A0-l'%C3%A9cole,-pour-une-entr%C3%A9e-scolaire-r%C3%A9ussie-!.aspx>.

Christensen, C. (1998, août). *Managing Children's Transition to School: A Case of Multiple Perspectives*. Communication présentée au 22^e Congrès Mondial de l'OMEP, Australie du Sud.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2006). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Curtis, A. M. (1986). *A Curriculum for the Preschool Child*. Philadelphie: NFER. Nelson.
- Dauber, S. L. et Epstein, J. L. (1993). Parents attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans N. Chavkin (dir.), *Families and Schools in a Pluralistic Society* (p.53-71). Albany, NY : Suny Press.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2, 31-49.
- Deslandes, R. (2000). *Étude des raisons qui motivent les parents à participer ou non au suivi scolaire de leur enfant*. Grant from Quebec Fonds pour la Formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR). Repéré à http://www.adaptationscolaire.net/themes/pafa/documents/textes_pafa_deslandes_complet.pdf
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet, et C. Martin (dir.), *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. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophone*, 32, 172-200.
- Direction de santé publique. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (En route pour l'école)*, Rapport régional - 2008. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique.

- Dornbusch, S. M. et Ritter, P. L. (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. Dans S. L. Christenson et J. C. Conoley (dir.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (p. 111-124). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. M. et Hamby, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships. Dans S. L. Christenson et J. C. Conoley (dir.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*. Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Dye, J. (1984). Early Education Matters. *Educational Research*, 26, 95-105.
- Eamon, M. K. (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: An ecological systems analysis. *Social Work*, 46 (3), 256-266.
- Eccles, J. S. et Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents schooling. Dans A. Booth et J. Dunn (dir.), *Family-school Links: How do they affect educational outcomes?* (p. 3-34). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Entwisle, D. R. et Alexander, K. L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States, *Annu. Rev. Social*, 19, 401-423.
- Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ). (2009). *Pour se faire une bonne idée de la participation des parents à l'école*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gagnon, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire. Filles et garçons face à l'école*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- Graue, E. (2001). What's going on in the children's garden? Kindergarten Today. *Young Children*, 67-73.

- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- 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.
- Howes, C. Hamilton, C. E. et Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers : Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille*. Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille (p. 247-260). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Janus, M. et Orford, D. R. (2000). Reporting on readiness to learn in Canada. ISUMA, *Canadian Journal of Policy Research*, 1, 71-75.
- Kagan, S. L. et Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *Elementary School Journal*, 98, 365-379.
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*. 7(143), 64-74.

- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- La Paro, K. M., Pianta, R. et Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of Kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. Dans A. Sameroff et M. Haith (dir.), *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility* (p. 362-386). Chicago: University of Chicago Press.
- Larivée, S. J. (2008). *Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lazar, I. Ed. (1978). *Lasting effects of Preschool: A report of the consortium for Longitudinal Studies Education Commission of the States* (Final Report-Office of Human development services, U.S. Department of Health Education and Welfare. 79-30178, p.337).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Pre-Kindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139.
- Love, J. M. et Raikes, H. H. (2004). Transitions begin early. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (dir.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (p. 1-4) Repéré à <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Love-RaikesANGxp.pdf>

- MacWillie, M. et Samson, R. (2000). *Apprendre... c'est un beau jeu... L'éducation des jeunes enfants dans un centre préscolaire*. Montréal : Chenelière éducation.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. et Waldfogel, J.(2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- McAndrew, M. (2001). *Le partage d'institutions communes : une condition nécessaire à l'intégration? Intégration des immigrants et diversité ethnoculturelle à l'école de demain : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., Potvin, M. et Triki-Yamani, A. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration* [numéro thématique], Canadian Issues/Thèmes canadiens. Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques: Université de Montréal.
- McCadden, B. M. (1997). *Let's get our houses in order: The role of transitional rituals in constructing moral kindergartners*. Repéré à <http://link.springer.com/journal/>, 29, 239-252.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitative (2^e éd.)*. Paris : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Format_ion_jeunes/Adaptation_scolaire/GuideSioutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf
- Miron, J. M. (2004). Les services préscolaires et la famille : un partenariat à créer. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire*. Montréal : Gaëtan Morin.

- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. (6^e éd.). Paris : Les éditions ESF.
- Normand-Guérrette, D. (2009). *La prévention primaire en éducation*. Québec: université du Québec à Montréal, 6, 397-411.
- Olds, S. W. et Papalia, D. E. (2005). *Psychologie du développement humain*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Éditions Denoël.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-32.
- Pianta, R. C. et Cox, M. J. (1999). *The transition to Kindergarten*. Baltimore : Paul Brookes.
- Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools*. Baltimore : Paul Brookes.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal, 100*(1), 71-96.
- Pianta, R. C., et Walsh, D. J. (1996). *High-Risk Children in school: Constructing Sustaining Relationships*. New York : Routledge.
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation, (4)*1, 41-47.

- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at-risk. Dans R. C. Pianta et M. J. Cox, (dir.), *The transition to kindergarten*, (p. 217-252). Baltimore: Brookes.
- Richardson, J. (1997). Smart Use of Time and Money Enhances Staff Development. *Journal of Staff development*, 18(1), 46-49.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to Kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. Et Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rosenkoetter, S. F., Hains, A. H. et Fowler, S. A. (1994). *Bridging Early Services for Children with Special Needs and their Families*. A Practical Guide for Transition Planning. Baltimore : Paul Brookes.
- Ruel, J., Moreau, C., Bourbeau, L. et Lehoux, N. (2008). *Carte routière vers le préscolaire*. Repéré à <http://w3.uqo.ca/transition>
- 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.
- Schulting, A. B., Malone, P. S. et Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Simard, M., Tremplay, M. E., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Stipek, D. J. (2004). Âge d'entrée à l'école. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-6). Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Terrisse, B., Larivée, S. J., Larose, F. et Bédard, J. (2008). Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 23, 81-101.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and software tools*. Hampshire, Angleterre: The Falmer Press.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue>
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2^e éd.)*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrants-école: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Weikart, D. P., Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., et Bond, J. T. (1978). *The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project: Preschool years and longitudinal results*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 4). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Zill, N. (1999). Promoting educational equity and excellence in kindergarten. Dans R. C. Pianta et M. J. Cox (dir.), *The transition to kindergarten* (p. 67-108). Baltimore, MD : Paul Brookes.