UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAMILLE ROBITAILLE

LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE À LA MATERNELLE 4 ANS À TEMPS PLEIN : LE CAS D'ENFANTS PRÉSENTANT DES BESOINS CONSIDÉRÉS PARTICULIERS

AOÛT 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

À tous ces petits sourires qui rendent le monde plus beau.

REMERCIEMENTS

L'écriture d'un mémoire est le genre de projet pour lequel du support et des échanges sont nécessaires et formateurs à mon avis. Je tiens donc à adresser des remerciements aux personnes qui ont contribué à rendre cette aventure des plus enrichissante.

Mes premiers remerciements sont à l'intention de mon directeur de recherche, Christian Dumais. Nous avons fait connaissance il y a plus de cinq ans et c'est incroyable à quel point je prends plaisir à évoluer à tes côtés. Par l'accompagnement très rigoureux et ô combien sécurisant que tu m'offres, je ne cesse de cheminer et d'apprendre. Tu auras su trouver la bonne recette pour toujours me donner le goût de plus et pour toujours me donner le goût d'essayer. Merci de me faire confiance et merci de croire en moi bien plus que je ne peux moi-même réussir à le faire. Notre rencontre il y a quelques années m'aura complètement transformée professionnellement et je t'en serai éternellement reconnaissante.

Durant ce parcours, j'ai eu le plaisir de faire la connaissance de plusieurs collègues et de partager avec eux des expériences enrichissantes. Deux d'entre eux ont occupé une place particulièrement importante : Antoine Dumaine et Marie-Pier Smith. Ces collègues et amis m'auront permis, chacun à leur façon, de grandir à la fois comme étudiante-chercheuse et comme personne. Vous êtes des personnes inspirantes. Je ne pourrai jamais assez vous remercier pour tous vos encouragements, pour votre temps et pour tous ces fous rires.

Je tiens à adresser des remerciements à Emmanuelle Soucy et à Marie-Hélène Forget qui ont pris de leur temps, à des moments différents dans mon cheminement, pour m'apporter du soutien. Vos commentaires ont clarifié des questionnements et m'ont aidé à mieux continuer. Je remercie également Mathieu Point et Charlaine St-Jean d'avoir accepté d'évaluer ce mémoire. Vos lectures méticuleuses et vos expertises auront permis d'enrichir ce projet de recherche.

Je remercie sincèrement ma famille d'être toujours prête à m'appuyer dans tous mes projets. Votre grand respect de mes idées parfois un peu irréalistes et votre confiance en moi sans limite me permettent de me sentir toujours soutenue par des personnes qui comptent d'une façon immesurable à mes yeux. Je tiens à remercier la personne avec qui je partage mon quotidien qui aura été présente à mes côtés tout au long de cette aventure, et ce, du premier au dernier jour littéralement. Merci d'avoir été un

pilier pour moi en m'aidant à garder le cap sur mes objectifs, surtout lorsque des périodes plus houleuses se pointaient à l'horizon.

Je tiens à remercier chaleureusement les cinq participantes qui ont accepté de faire partie de ce projet. Sans vous, ce mémoire ne pourrait pas exister. Merci pour votre grande générosité, pour votre sincérité et pour tous les efforts que vous déployez au quotidien.

J'adresse finalement des remerciements au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour leur soutien financier durant mon parcours à la maitrise. Sans ce soutien, il n'aurait pas été possible de plonger complètement dans cette expérience.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS III
LISTE DES FIGURES IX
LISTE DES TABLEAUX X
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACORNYMES XI
RÉSUMÉ XII
INTRODUCTION 14
CHAPITRE I 17
PROBLÉMATIQUE 17

1.1 La collaboration école-famille 17
1.1.1 Les défis et les obstacles à la collaboration école-famille 19

1.2. La nécessaire collaboration école-famille à la maternelle 22
1.2.1 Les défis et les obstacles à la collaboration école-famille à la maternelle 24

1.3 La maternelle 4 ans : un contexte à mieux connaitre 26

1.4 La situation des enfants présentant des besoins considérés particuliers à la maternelle 29
1.4.1 La collaboration école-famille pour les enfants de la maternelle présentant des besoins considérés particuliers : des défis 31

1.5 Les questions de recherche 35

CHAPITRE II 37
CADRE CONCEPTUEL 37

2.1 La perspective développementale de la recherche 37
2.1.1 Le modèle écosystémique du développement humain 38
2.1.2 L'approche développementale 42

2.2 La posture inclusive 44
2.2.1 Les enfants présentant des besoins considérés particuliers 46

2.3 La collaboration 49

2.4 La collaboration école-famille 54
2.4.1 Éléments à considérer dans l'établissement de la collaboration école-famille 56
2.4.2 Le modèle de l'influence partagée 57

2.5 Les pratiques collaboratives 60
2.5.1 Typologie des activités de collaboration impliquant les parents 61

2.6 Les bénéfices de la collaboration école-famille lorsque les enfants présentent des besoins considérés particuliers 63

2.7 Les objectifs de la recherche 66

CHAPITRE III 70
MÉTHODOLOGIE 70

3.1 L'approche méthodologique 70
3.1.2 La perspective de recherche 72

3.2 Le type de recherche 74

3.3 Le déroulement de la recherche 76

3.4 La sélection du cas 79
3.4.1 Le recrutement 84

3.5 La collecte des données 87
3.5.1 L'entrevue semi-dirigée 87
3.5.2 Le journal de bord 92
3.5.3 Le document écrit 95

3.6 L'analyse des données 98
3.6.1 Les opérations d'analyse 100

3.7 Les considérations éthiques 105

CHAPITRE IV 107
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 107

4.1 L'enseignante 108
4.1.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille 109
4.1.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille 115
4.1.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille 119
4.1.4 Les pratiques collaboratives 124

4.2 La ressource additionnelle 131
4.2.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille 132
4.2.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille 138
4.2.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille 139
4.2.4 Les pratiques collaboratives 142

4.3 La conseillère pédagogique 146
4.3.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille 148
4.3.2 Les bénéfices issus la collaboration école-famille 152
4.3.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille 152
4.3.4 Les pratiques collaboratives 155

4.4 Le parent 1 156
4.4.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille 158
4.4.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille 158

4.4.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille 160
4.4.4 Les pratiques collaboratives 160

4.5 Le parent 2 164
4.5.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille 166
4.5.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille 169
4.5.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille 171
4.5.4 Les pratiques collaboratives 175

4.6 Le cas : faits saillants 179
4.6.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille 180
4.6.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille 181
4.6.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille 182
4.6.4 Les pratiques collaboratives 184

CHAPITRE V 185
DISCUSSION 185

5.1 Des défis relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers 185

5.2 Des bénéfices découlant de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers 190

5.3 Des besoins relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentant des besoins considérés particuliers ... 192

5.4 Des pratiques pour soutenir la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers 198

5.5 Une synthèse 202

5.6 Les limites de la recherche 204

CONCLUSION 206
RÉFÉRENCES 211
ANNEXE A 230
EXEMPLE DE LETTRE DE PRÉSENTATION 230
ANNEXE B 234
SCHÉMA D'ENTREVUE DE L'ENSEIGNANTE 234
ANNEXE C 241
SCHÉMA D'ENTREVUE DES PARENTS 241
ANNEXE D 247
JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE 247
ANNEXE E 250
CERTIFICATION ÉTHIQUE 250
ANNEXE F 251

PISTES POUR FAVORISER LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE À LA MATERNELLE 4 ANS DANS LE CAS D'ENFANTS PRÉSENTANT DES BESOINS CONSIDÉRÉS PARTICULIERS 251

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle écosystémique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) 39
Figure 2 : Modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011) 58

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Opérationnalisation de l'étude de cas unique..... 79
Tableau 2 : Résumé des moyens de collecte de données utilisés..... 97
Tableau 3 : Extraits tirés de NVivo d'un thème généré et de segments de verbatim associés..... 101
Tableau 4 : Exemple de rubrique, de sous-rubrique, de thème et de segments issus d'un verbatim d'entrevue 102
Tableau 5 : Extraits du registre des documents écrits collectés 105

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACORNYMES

- Assemblée nationale du Québec (ASSNAT)
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE)
- Direction de la santé publique (DSP)
- Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d' apprentissage (EHDAA)
- Institut de la statistique du Québec (ISQ)
- Loi sur l'instruction publique (LIP)
- Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS)
- Ministère de l'éducation (du Québec) (ME)
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ)
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES)
- Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports (MELS)
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)
- Temps plein milieu défavorisé (maternelle 4 ans) (TPMD)

RÉSUMÉ

La collaboration entre le milieu familial et le milieu scolaire est reconnue scientifiquement comme étant un vecteur pour favoriser la réussite éducative et le bienêtre des apprenants de tous âges (Pelletier et Lenoir, 2020). Plus particulièrement à l'éducation préscolaire, cette collaboration est nécessaire pour veiller à assurer une continuité entre les deux environnements les plus importants dans la vie de l'enfant à cet âge, soit sa famille et son milieu éducatif (Duval et Bouchard, 2013). Néanmoins, la collaboration école-famille ne vient pas sans défis et sans obstacles. En effet, les parents et le personnel scolaire se retrouvent à devoir faire face à des enjeux multiples qui peuvent entre autres concerner leur rôle, leur but, leurs valeurs, leurs croyances, la communication ou la relation entre eux (Deslandes et Jacques, 2004; Dumais, 2019; Kanouté, 2006; Larivé et al., 2020). Ces enjeux peuvent être accentués dans le cas des enfants présentant des besoins à l'école qui sont considérés particuliers (Deslandes, 2015). Il est possible qu'il y ait plus de tensions dans les échanges, d'inconforts dans les rôles, de frustrations ou de craintes entre l'école et la famille (Letarte et al., 2011).

Depuis 2020, le service éducatif préscolaire de la maternelle 4 ans à temps plein a été rendu accessible à tous les enfants de la province du Québec, c'est-à-dire qu'il ne vise plus uniquement les enfants vivant en milieux défavorisés (Assemblée nationale du Québec [ASSNAT], 2019). Depuis ce déploiement, de plus en plus d'enfants de 4 ans vivent leur entrée dans le monde scolaire à cet âge, ce qui s'accompagne d'enjeux en lien avec la collaboration école-famille et plus particulièrement lorsqu'il est question d'enfants présentant des besoins qui sont considérés particuliers. Il y a donc lieu de se questionner sur les défis, sur les bénéfices, sur les besoins et sur les pratiques collaboratives qui sont liés à la collaboration entre le personnel scolaire et les familles dans le contexte de la maternelle 4 ans à temps plein québécoise lorsque des enfants présentent des besoins qui sont considérés particuliers. La présente recherche se penche sur ces questionnements.

Pour les explorer, une étude de cas unique dans une approche compréhensive a été privilégiée (Merriam, 1998). Trois membres du personnel scolaire intervenant à la maternelle 4 ans à temps plein (enseignante, éducatrice spécialisée, conseillère pédagogique) et deux parents ont participé à une entrevue semi-dirigée. Des journaux de bord et une collecte de documents écrits ont complété le corpus de données pour laisser place à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021).

Cette analyse a permis de relever divers défis entre autres quant à la présence de résistances ou de différences de vision entre les acteurs au regard des besoins de l'enfant. Pour ce qui est des bénéfices, les résultats indiquent que le développement de l'enfant se voit mieux soutenu à la maternelle 4 ans lorsqu'il y a une collaboration entre l'école et la famille que lorsqu'il n'y en a pas. Aussi, les résultats révèlent que si des besoins des acteurs sur le plan organisationnel étaient répondus, la collaboration pourrait être facilitée avec les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. Enfin, il ressort des résultats que les actions témoignant d'une mobilisation pour tenter d'obtenir des services spécialisés, d'un investissement dans les communications et d'un respect des efforts de l'autre partie sont perçues comme des pratiques collaboratives dans le cas des enfants présentant des besoins considérés particuliers.

Mots-clés : collaboration école-famille, enfants présentant des besoins considérés particuliers, éducation préscolaire, maternelle 4 ans, étude de cas.

INTRODUCTION

Au rythme de l'évolution de la société québécoise et de son système scolaire, la place accordée aux familles dans le milieu scolaire a changé avec les années. Au fil des décennies, une conception de plus en plus partagée de la mission éducative est souhaitée (Claes et Comeau, 1996). Aujourd'hui, le rôle prépondérant du milieu familial dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation est bel et bien reconnu et affirmé (Larivée et al., 2020; Ministère de l'éducation [ME], 2021a). Comme l'illustre Meirieu (2000), le milieu familial et le milieu scolaire font partie du même grand bateau, celui qui souhaite soutenir le plus adéquatement possible le cheminement de l'enfant, mais il s'avère que les deux parties ne s'entendent pas toujours sur le cap à tenir. Le personnel scolaire et les familles supposés être des alliés partageant une même mission unissent tantôt leurs forces dans une direction et d'autres fois non (Meirieu, 2000). Ils s'intéressent et respectent tantôt le travail de l'autre, alors que parfois non. Cette articulation et parfois cette tension entre le milieu familial et le milieu scolaire autour de l'enfant sont influencées par des facteurs tant organisationnels que relationnels et elles sont donc d'une grande complexité (Larivée et al., 2020). Lorsque les enfants sont d'âge préscolaire, le désir de collaborer est d'autant plus affirmé (Coutu et al., 2005) et lorsque des enfants à l'école présentent des besoins qui sont considérés particuliers, cet arrimage est jugé encore plus nécessaire (Deslandes, 2015).

La présente recherche s'intéresse à la dimension école-famille du concept plus large qu'est la collaboration école-famille-communauté. La recherche souhaite s'inscrire dans une perspective inclusive en reconnaissant l'importance de prendre en compte et d'accepter de s'adapter à la diversité des besoins à l'école et plus précisément à l'éducation préscolaire. Cette recherche reconnait d'ailleurs que le développement de l'enfant est tributaire des interactions de celui-ci avec son environnement. Ainsi, ce mémoire souhaite aider à mieux comprendre la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans lorsque des enfants présentent des besoins qui sont considérés particuliers.

Dans le premier chapitre, il est question des défis et des obstacles liés à la collaboration école-famille ainsi que de son importance à la maternelle. Le contexte de la maternelle 4 ans à temps plein dont il est question dans cette étude est présenté tout comme la situation des enfants présentant des besoins considérés particuliers au Québec avant d'en arriver aux questions de recherche. Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel ayant guidé la recherche est établi. La perspective développementale qui constitue l'assise du projet est présentée et suivie par la présentation de la posture inclusive. La collaboration et plus précisément la collaboration école-famille sont abordées et des modèles théoriques associés sont exposés. Le chapitre se termine sur la précision des objectifs de la recherche. Dans le troisième chapitre, le devis méthodologique est présenté. Ainsi, l'approche méthodologique, la perspective et le

type de recherche sont expliqués tout comme le déroulement de la recherche, la sélection des participants, les outils de collecte de données, la méthode d'analyse ainsi que les considérations éthiques. Dans le quatrième chapitre, il y a présentation des résultats issus de l'analyse thématique ayant été réalisée en concordance avec les objectifs de la recherche. Enfin, dans le cinquième chapitre, des résultats saillants sont discutés et mis en relation avec des recherches nouvelles ou ayant déjà été abordées dans les chapitres précédents du mémoire. Une synthèse des constats est proposée et les limites de la recherche sont exposées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de cette recherche. Il est d'abord question de l'importance de la collaboration école-famille et des défis pouvant y être associés. La collaboration école-famille est ensuite située dans le contexte plus spécifique de la maternelle 4 ans à temps plein au Québec. Par la suite, la situation des enfants présentant des besoins considérés particuliers est abordée, menant à tisser des liens entre la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans et les défis accompagnant la réponse aux besoins de ces enfants. Enfin, les questions de recherche sont posées.

1.1 La collaboration école-famille

La collaboration école-famille, qui fait notamment référence à des attitudes et à des actions variées amenant les familles et le personnel scolaire à travailler ensemble pour l'atteinte d'un objectif commun (Deslandes, 2015; Larivée et al., 2020), est un élément incontournable dans le discours québécois sur la réussite éducative et scolaire des enfants et des adolescents. En effet, elle occupe une place importante dans plusieurs documents ministériels (Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports [MELS], 2009; Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES], 2017; MEES, 2018) et elle fait l'objet de plusieurs recherches depuis plus de 40 ans (Larivée et al., 2017; Lenoir, 2020; Pelletier et Lenoir, 2020). Il y a d'ailleurs un

consensus dans la communauté scientifique, tant au Québec qu'à l'international, sur le fait que la collaboration école-famille est un vecteur pour soutenir la réussite éducative[1] des enfants et des adolescents (Deslandes, 2015; Epstein, 2011; Pelletier et Lenoir, 2020; Rayna et al., 2010).

Parmi les diverses recherches ayant montré que la collaboration entre le milieu éducatif et le milieu familial procure de nombreux avantages aux acteurs impliqués, voyons certaines d'entre elles. La collaboration entre le milieu éducatif et le milieu familial participe notamment à améliorer la relation entre les acteurs (ex. : enseignante-famille, famille-enfant et enseignante-enfant). Cette relation est pour sa part favorable à l'établissement d'une cohésion sociale entre eux ainsi qu'à l'émergence d'interactions et d'attitudes plus positives (Blanchette, 2020; Forry et al., 2011). La collaboration entre les milieux permet aussi aux familles et au personnel scolaire de mieux connaitre l'enfant et, ainsi, de privilégier des interventions plus efficaces et plus adaptées à ses besoins développementaux (Duval et Bouchard, 2013). Dès lors, l'enfant ressort gagnant de cette collaboration puisque son bienêtre, sa santé et ses différentes habiletés en lien avec les domaines développementaux peuvent être favorisés (Deslandes, 2015). Selon plusieurs écrits, les parents gagnent aussi à collaborer puisque cela facilite l'accès à certains services, brise l'isolement, favorise

[1] Selon un texte de Larivée (2011), la réussite éducative englobe les trois missions de l'école québécoise (instruire, socialiser, qualifier). La définition de Potvin (2010, p. 1-2) de la réussite éducative est d'ailleurs compatible avec la perspective de la présente recherche : « […] une visée du développement total ou global des jeunes : soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel) […] ».

l'engagement envers l'enfant et participe à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la satisfaction dans le rôle parental (Blanchette, 2020; Deslandes, 2015; Dumais, 2019; Forry et al., 2011). Les mêmes auteurs soutiennent aussi que le personnel scolaire retire également des bénéfices de cette collaboration puisque ses perceptions peuvent se voir modifiées pour le mieux (concernant l'enfant, concernant son propre rôle et ses pratiques ainsi que concernant les familles) et le climat de la classe est à même d'être rendu plus positif. Or, les avantages multiples de la collaboration école-famille étant reconnus, des chercheurs soutiennent tout de même que des défis de taille demeurent en lien avec son application dans les milieux scolaires (Larivée et al., 2017; Pelletier et Lenoir, 2020).

1.1.1 Les défis et les obstacles à la collaboration école-famille

Dans plusieurs des écrits portant sur la collaboration école-famille (entre autres Larivée et al., 2006; Larivée et al., 2017; Pelletier, 2020), des défis et des obstacles de différentes natures ont été relevés. D'abord, plusieurs raisons font que la question de l'implication parentale dans le cheminement scolaire de l'enfant n'est pas simple (Larivée, 2011). Hoover-Dempsey et Sandler (1997) ont identifié trois composantes principales influençant l'implication parentale : 1) la compréhension et l'interprétation que les parents ont de leur rôle parental, 2) leur sentiment de compétence à aider leur enfant à réussir et 3) les opportunités qu'ils ont de s'impliquer, entre autres les invitations qu'ils reçoivent de l'école. À cet égard, les familles ne sont pas toujours en mesure de comprendre le rôle qu'elles peuvent jouer

dans le cheminement scolaire de leur enfant, notamment en raison d'enjeux culturels ou associés aux ressources socioéconomiques (ex. : niveau de scolarité) (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012). De plus, le sentiment de compétence des parents peut se voir affaibli en raison d'une méconnaissance du milieu scolaire (Larivée et al., 2013), méconnaissance qui peut notamment s'expliquer par le fait que les attentes de l'école sont souvent implicites (Pelletier, 2020). Ces dernières peuvent d'ailleurs être une source d'anxiété pour certains parents (CSE, 2012). Plusieurs parents craignent aussi de ne pas avoir les compétences pour être capables de travailler en collaboration avec l'école (Larivée et al., 2013). Entre autres, des expériences scolaires passées négatives peuvent nuire à leur perception du système scolaire (Dumais, 2019). De surcroit, certains parents ne savent pas comment s'impliquer davantage alors que d'autres ne se sentent pas nécessairement invités à le faire (Deslandes et Bertrand, 2004). À cet égard, les occasions offertes sont souvent difficilement conciliables avec le marché du travail et le personnel scolaire est d'ordre général peu enclin à laisser les parents entrer dans l'école selon Larivée (2012). De leur côté, les enseignantes rencontrées dans le cadre d'une recherche menée en 2011 par Larivée mentionnent qu'elles doivent jongler avec la faible implication de certains parents qui s'explique entre autres, selon elles, par un manque de temps ou par un manque d'intérêt de leur part. Selon les mêmes enseignantes, leur travail est compliqué par le fait que des parents n'offrent pas de suivi régulier auprès de leur enfant ou ne possèdent pas les connaissances nécessaires afin de bien l'accompagner. D'ailleurs, la question de la disponibilité se pose aussi pour les

enseignantes qui disent manquer de temps de leur côté et ne pas nécessairement voir de bénéfices à collaborer davantage avec les parents (Larivée et al., 2020).

Un autre défi majeur de la collaboration école-famille constitue la communication entre les acteurs (Dumais, 2019; Soucy et Dumais, 2019), qui est pourtant la porte d'entrée de cette collaboration selon Kanouté (2006). L'établissement d'une communication bidirectionnelle, c'est-à-dire une communication réciproque et égalitaire, est souvent difficile selon des chercheurs, entre autres parce que l'école a tendance à entrer en contact avec les familles presque exclusivement dans le cas d'une situation problématique concernant l'enfant (Deslandes et Jacques, 2004). Également, le vocabulaire utilisé par le personnel scolaire n'est pas nécessairement accessible à la compréhension de tous, ce qui est moins favorable à l'établissement d'une saine communication avec les familles (Kanouté, 2006). À cela s'ajoute le fait que la fréquence des communications est souvent peu constante en milieu scolaire (Deslandes, 2019). D'ailleurs, Deslandes et Jacques (2004) soulèvent que le nombre de contacts diminue lors de l'entrée de l'enfant à la maternelle par rapport à ce qu'il était dans les services de garde éducatifs à l'enfance.

En outre, la relation entre le personnel scolaire et les familles peut se voir mise en péril lorsque les liens entre eux sont de qualité moindre (Bigras et al., 2020; Larivée et al., 2017). Selon différentes recherches (Larivée, 2012; Larivée et al., 2006), des tensions et des frustrations peuvent fréquemment complexifier cette relation. Un

sentiment d'inégalité en lien avec les rôles et les responsabilités de chacun, un manque de souplesse et de l'incohérence dans les attitudes peuvent aussi être à l'origine de ces difficultés relationnelles (Cyr et al., 2002; Larivée et al., 2006).

En somme, les multiples éléments qui peuvent nuire à la qualité d'une collaboration entre l'école et les familles font que celle-ci n'est pas simple à établir et qu'elle vient avec son lot de défis et d'obstacles (Larivée et al., 2017). Ces enjeux ont pour conséquence de complexifier l'atteinte d'un consensus en ce qui concerne la réussite éducative de l'enfant. Les difficultés rencontrées peuvent varier selon les ordres d'enseignement. Voyons ce qu'il en est à la maternelle[2] sachant que l'enfant fait son entrée dans le monde scolaire.

1.2. La nécessaire collaboration école-famille à la maternelle

Prenant en compte les nombreux avantages de la collaboration école-famille ayant été abordés précédemment, il va sans dire qu'elle est essentielle dès la maternelle. À ces nombreux avantages s'en ajoutent d'autres plus propres au contexte de la maternelle. La collaboration entre le milieu éducatif et le milieu familial est fort utile pour soutenir le développement global de l'enfant à la maternelle, car elle invite les acteurs faisant partie de l'environnement de celui-ci à élargir leurs connaissances quant à ses

---

[2] Dans le cadre de cette recherche, il est entendu par « maternelle » l'ordre d'enseignement qui précède le primaire au Québec (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans). En ce qui concerne l'éducation préscolaire, elle est considérée dans cet écrit comme une expression plus large pour aborder les années d'éducation qui précèdent l'entrée au primaire (Miron, 2004). Elle fait donc référence aux services éducatifs visant les enfants âgés de 0 à 6 ans, ce qui inclut la maternelle.

besoins et à arrimer leurs interventions en ce sens. Leboeuf et Bouchard (2019) mettent de l'avant la place signifiante qu'occupe le rôle parental dans le parcours développemental d'un enfant. Les auteures rappellent que le parent est le premier responsable de l'éducation de son enfant et que ce rôle prépondérant justifie la nécessité de surmonter les difficultés qui peuvent être associées à la collaboration école-famille.

La création d'une continuité entre les expériences antérieures vécues par l'enfant et la maternelle est un autre bénéfice majeur de la collaboration école-famille (CSE, 2012). Il importe de viser une transition de qualité entre le milieu familial ou le milieu de garde et le milieu scolaire afin de favoriser un passage harmonieux de l'enfant vers l'école (Deslandes et Jacques, 2004). Ce passage vers l'école constitue une première transition scolaire fort importante puisqu'il s'agit d'un processus susceptible de s'accompagner de nombreux changements et de nombreuses transformations signifiantes pour l'enfant, notamment en ce qui concerne le style éducatif (ex. : visions de chacun et pratiques éducatives) (Fabian et Dunlop, 2002). La cohésion entre les milieux est donc essentielle pour soutenir adéquatement l'enfant dans ce processus (Duval et Bouchard, 2013).

Enfin, plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que la collaboration entre acteurs est requise pour favoriser l'inclusion[3] du jeune enfant dans un groupe (ex. : Dionne et al., 2006; Poiré, 2013). En effet, afin de respecter les principes de l'inclusion, il y a nécessité d'adopter une approche visant un « agir ensemble » pour permettre à tous les enfants de recevoir des services qui répondent à leurs réels besoins (Bélanger et al., 2018; Larivée et al., 2006). Selon des auteures qui se sont penchées sur la question dans le cas de la maternelle 4 ans à temps plein milieu défavorisé (TPMD), la collaboration est à prendre en compte pour aider le milieu scolaire à éviter de se situer dans une posture d'exclusion de l'enfant (April et al., 2018).

La collaboration école-famille, dès la maternelle, s'avère donc essentielle pour offrir les meilleures chances de réussite éducative à l'enfant à long terme (Griebel et Niesel, 2002). Elle s'inscrit dans une perspective visant à faciliter le passage de l'enfant vers l'école et visant à soutenir son développement global ainsi que son inclusion scolaire (April et al., 2018). Bien que cette collaboration soit importante à la maternelle, elle s'accompagne tout de même de défis et d'obstacles.

1.2.1 Les défis et les obstacles à la collaboration école-famille à la maternelle

Au début des années 2000, des recherches au Québec ont fait ressortir que plusieurs conditions sont à prendre en compte pour parvenir à mettre en place des pratiques

[3] L'inclusion scolaire sera abordé dans le chapitre du cadre conceptuel. Sommairement, l'inclusion reconnait que chaque apprenant est unique et qu'il mérite de recevoir une éducation adaptée à ses besoins et à ses capacités. La classe ordinaire est vue comme appartenant à tous les apprenants (AuCoin et Vienneau, 2015).

collaboratives à la maternelle (Deslandes et Jacques, 2004; Jacques et Deslandes, 2002; Normand-Guérette, 2002). Ces mêmes recherches ont mis de l'avant les nombreuses adaptations que la collaboration école-famille demande aux acteurs concernés (ex. : enfants, parents, personnel scolaire), le tout participant à rendre cette collaboration exigeante pour certaines personnes.

Mentionnons que Jacques et Deslandes (2002) soutiennent que la qualité de la transition de l'enfant vers l'école est déterminante pour soutenir son développement. Selon Duval (2012), une transition scolaire est une période sensible pour l'enfant puisqu'elle s'accompagne de nombreuses modifications dans son environnement (ex. : temps, espace) et dans ses relations (ex. : interactions avec les adultes, avec les autres enfants). La chercheuse explique d'ailleurs qu'une transition scolaire non réussie peut s'accompagner de problématiques sociales et scolaires. L'enjeu est d'autant plus grand lorsque l'enfant fait son entrée dans le monde scolaire puisqu'il s'agit de sa première transition scolaire (Ruel et al., 2018). La prise en compte de ces éléments représente donc un facteur de plus à considérer pour le personnel scolaire et pour les parents qui sont amenés à collaborer.

En ce qui a trait aux défis et aux obstacles à la collaboration école-famille dans le contexte plus spécifique de la maternelle 4 ans au Québec, April et ses collaboratrices (2018), ont relevé que les rapports entre les enseignantes et les parents peuvent souvent être associés à des relations peu solides, ce qui semble laisser peu de place à

une réelle collaboration entre les acteurs. Pour sa part, dans son rapport de recherche portant sur la maternelle 4 ans TPMD, Dumais (2019) relève que des défis demeurent en lien avec la collaboration école-famille en ce qui concerne notamment l'attitude des parents, la réalité des parents, les différences culturelles et le volet Parents[4]. Le chercheur relève aussi des besoins tels qu'améliorer la communication entre les enseignantes et les familles, leur offrir plus de ressources, rendre l'école plus facilement accessible physiquement et avoir plus de formations sur la façon d'accueillir les familles.

Finalement, il est possible de constater que la collaboration entre l'école et la famille, dès la maternelle, n'est pas nécessairement chose facile. Plusieurs adaptations sont requises, les relations ne sont pas simples à construire et des enjeux concernant la communication, les ressources et la formation ressortent. Voyons plus en détail ce qu'il en est de ce service éducatif qu'est la maternelle 4 ans à temps plein maintenant accessible à tous les enfants au Québec (ASSNAT, 2019).

1.3 La maternelle 4 ans : un contexte à mieux connaitre

Il convient de porter un regard sur l'évolution plus spécifique du service éducatif qu'est la maternelle 4 ans au Québec de manière à mieux comprendre le contexte dans lequel l'actuelle recherche prend place. Dès le 20e siècle, la maternelle, qui avait

---

[4] La maternelle 4 ans est composée d'un volet Parents, ce qui est unique à ce niveau scolaire actuellement au Québec. Ce volet a encore été peu étudié à l'heure actuelle. Il consiste essentiellement en 10 rencontres devant se tenir entre les familles et l'école dans le but de favoriser l'établissement d'une collaboration entre eux (ME, 2021b).

pour mandat d'introduire les enfants au primaire, est apparue dans le programme du Comité catholique au Québec qui était alors l'autorité en place en matière d'éducation (Labbé, 2019). Elle concernait à ce moment uniquement les enfants de cinq ans. Par la suite, des recommandations du rapport Parent mentionnaient le rôle prépondérant de la maternelle dans le développement de l'enfant et l'idée de la maternelle pour les enfants de 4 ans y figurait déjà (Labbé, 2019). Ces recommandations ont encouragé le déploiement graduel du service de la maternelle vers les années 1960 au Québec, allant de la maternelle 5 ans à mi-temps d'abord à la maternelle 4 ans à mi-temps vers les années 1970, celle-ci visant des groupes spécifiques d'enfants ayant des besoins particuliers (Japel et al., 2017). À la suite des États généraux sur l'éducation s'étant tenus en 1995-1996, la maternelle 5 ans a été offerte à temps plein considérant certains nouveaux besoins sociétaux (ex. : femmes en majorité sur le marché du travail, monoparentalité) (Labbé, 2019). Pour ce qui est de la maternelle 4 ans à temps plein, c'est à la suite d'un projet pilote ayant pris place entre 2009 et 2012 qu'elle a d'abord été implantée dans des milieux défavorisés au Québec. Ainsi, en 2013, dans une visée de lutte contre le décrochage scolaire et contre la pauvreté, une modification à la Loi 23 de la loi sur l'instruction publique (LIP) a mené à la mise en place progressive et volontaire de la maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés au Québec (Japel et al., 2017). Enfin, le projet de loi plus récent, c'est-à-dire celui adopté en 2019 modifiant par le fait même la Loi 5 de la LIP, consiste à étendre ce service à l'ensemble de la province, c'est-à-dire à le rendre accessible à tous les enfants québécois peu importe leur milieu socioéconomique (ASSNAT,

2019). Ainsi, depuis l'année scolaire 2020-2021, la maternelle 4 ans à temps plein est maintenant considérée universelle au Québec.

Bien que la maternelle 4 ans ait grandement été modifiée à travers les années dans la province, la recension des écrits ayant été réalisée dans le cadre de la présente recherche a permis de constater que somme toute peu de recherches ont pris place dans ce contexte à ce jour. Alors que la maternelle 4 ans était offerte à mi-temps, il a été possible de répertorier seulement quelques recherches s'étant penchées sur ce service éducatif (ex. : Bouchard et al., 2017; Thériault, 2008). Une fois transformée en service éducatif à temps plein visant les milieux défavorisés, la maternelle 4 ans a fait l'objet d'un certain nombre de recherches qui s'intéressaient plus souvent au développement langagier (ex. : Drainville et Charron, 2021; Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Fortin, 2020; Turgeon, 2019) et parfois à des aspects relatifs à la qualité du service ou des interactions (ex. : April et al., 2014; Japel et al., 2017; St-Jean, 2020). Dans un rapport de recherche portant sur la maternelle 4 ans TPMD, Dumais (2019) fait ressortir qu'il serait pertinent d'en apprendre davantage sur l'expérience des acteurs impliqués dans ce service éducatif, entre autres les enfants, les parents, les enseignantes de maternelle 4 ans et les ressources additionnelles[5]. De surcroit, la recherche de Japel et ses collaborateurs (2017) relève qu'un manque de données est

[5] Une ressource additionnelle est « une ressource spécialisée dans le développement des enfants d'âge préscolaire [qui] doit être présente à mi-temps dans la classe de maternelle 4 ans à temps plein, en appui au personnel enseignant. Cette ressource spécialisée pourrait être une technicienne ou un technicien en éducation spécialisée ou en service de garde » (MEES, 2020, p. 2).

observable en ce qui concerne la qualité de l'environnement éducatif et le programme. Fortin (2020) souligne pour sa part qu'il faudrait poursuivre les recherches afin de mieux connaitre les enfants qui fréquentent maintenant la maternelle 4 ans à temps plein. Pour ce qui est des recherches en éducation ayant pris place depuis que la maternelle 4 ans à temps plein ne vise plus des populations spécifiques d'enfants, il a seulement été possible d'en répertorier une à l'heure actuelle (Drainville et al., 2021). La maternelle 4 ans étant un service éducatif préscolaire de plus en plus fréquenté au Québec, et ce, par une diversité d'enfants, il importe de mener des recherches dans ce contexte. Voyons maintenant la situation des enfants présentant des besoins considérés particuliers.

1.4 La situation des enfants présentant des besoins considérés particuliers à la maternelle

Dans le cadre de cette recherche, il est entendu par « enfants présentant des besoins considérés particuliers » les enfants qui manifestent des besoins perçus comme particuliers par des membres du personnel scolaire ou d'autres personnes. Ces enfants sont considérés comme nécessitant un soutien supplémentaire en raison de besoins spécifiques au regard de l'apprentissage ou de l'adaptation entre autres[6] (Bélanger, 2015; Point et Desmarais, 2011). À ce sujet, la politique de l'adaptation scolaire, qui est en cours depuis 1999 au Québec, fait ressortir la nécessité pour les milieux scolaires de prendre en compte les besoins éducatifs de tous les apprenants, dont ceux

[6] Le choix de l'expression « enfants présentant des besoins considérés particuliers » sera expliqué davantage dans le deuxième chapitre du mémoire.

qui sont plus spécifiques à certains enfants, afin de viser réellement le soutien à la réussite éducative de tous (MEQ, 1999).

Or, tant au Québec qu'au Canada, cette visée de soutien à la réussite éducative de tous constitue un défi majeur et elle peut s'accompagner d'enjeux économiques et sociaux préoccupants (Japel, 2008). Entre autres, une prise en compte inappropriée des besoins éducatifs considérés particuliers de certains enfants complexifie la poursuite de la mission de diminution du décrochage scolaire au Québec et celle de la réduction du nombre de personnes faiblement alphabétisées (Duval et Bouchard, 2013). Plus précisément, le portrait de la situation au Québec porte à se questionner, notamment en ce qui concerne les enfants fréquentant la maternelle. Effectivement, en 2017, d'après l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, un peu plus d'un enfant de la maternelle 5 ans sur quatre (27,7%) était considéré vulnérable dans au moins un des cinq domaines de développement établis par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2018). Pour l'année 2017-2018, ce sont 5 051 enfants de la maternelle dans la province du Québec qui étaient considérés en situation de handicap ou manifestant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (MEES, 2019). Il appert donc qu'un nombre important d'enfants présentant des besoins considérés particuliers sont présents dans les classes de maternelle du Québec.

Bien que ces enfants soient nombreux, la recension des écrits ayant été réalisée dans le cadre de ce projet ne semble pas pouvoir montrer que des recherches se soient déjà

penchées sur la réalité des enfants présentant des besoins considérés particuliers en maternelle 4 ans à temps plein au Québec (TMDP ou universelle). Plus clairement, il a en fait été possible de répertorier des recherches québécoises s'étant intéressées à la transition scolaire vers la maternelle dans le cas d'enfants présentant des besoins considérés particuliers (Fahmi et Poirier, 2020; Girard et al., 2019; Ruel, 2011), mais la situation propre à la maternelle 4 ans et la réalité en cours d'année scolaire de ces enfants ne semblent pas avoir encore été documentées. Considérant que la maternelle 4 ans à temps plein fera progressivement partie de la première transition scolaire d'un nombre toujours plus grand d'enfants québécois, considérant que les enfants présentant des besoins considérés particuliers sont nombreux dans les classes de maternelle de la province et que la réussite de leur entrée à la maternelle est d'autant plus importante (Goupil et al., 2015), il parait nécessaire de mieux connaitre la situation vécue par ces enfants à la maternelle 4 ans à temps plein au Québec. La section suivante permet de constater que la collaboration école-famille est particulièrement importante pour soutenir la réussite de ces enfants.

1.4.1 La collaboration école-famille pour les enfants de la maternelle présentant des besoins considérés particuliers : des défis

Les enfants présentant des besoins considérés particuliers font partie des classes de maternelle du Québec (MEES, 2019) et la prise en compte de leurs besoins peut s'accompagner de défis lorsque vient le temps de développer une relation entre leurs familles et le personnel scolaire. À ce sujet, Chatelanat et Pelgrims (2003)

mentionnent que les rapports entre eux peuvent parfois être jugés asymétriques, ce qui peut nuire à leur relation. Par exemple, les auteurs mentionnent que ces parents ont historiquement déjà été identifiés comme responsables des difficultés de leur enfant. Ainsi, avant les années 1970, l'enfant considéré comme vivant avec un handicap pouvait être associé à des parents perçus comme inadaptés (Chatelanat et Pelgrims, 2003). Ces parents ont plus tard été vus comme des aides-éducateurs. Une évolution dans les approches a permis de repositionner les parents aux côtés des enseignantes dans leurs rapports. Il demeure que selon Letarte et ses collaborateurs (2011), la qualité de la relation entre les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers et le personnel scolaire peut se voir facilement émoussée par des différences de perceptions quant au soutien à offrir à l'enfant, par des inconforts relativement aux rôles de chacun, par des craintes de vivres des interactions négatives, le tout menant dans certains cas à un sentiment d'isolement ou de frustration. Deslandes (2015) ajoute que, souvent, ces parents ont besoin d'un support sur le plan émotionnel, qu'ils ont un grand besoin d'information concernant le développement de leur enfant tout en étant souvent intimidés à l'idée de participer à ce partage d'informations avec l'école. De leur côté, Bélanger et ses collaborateurs (2018) ont recensé plusieurs écrits francophones et anglophones récents sur la question de *l'agir ensemble*, idée qui réfère à la diversité des façons de travailler ensemble comme partenaires, lorsque les enfants présentent des besoins considérés particuliers. Il en ressort que l'*agir ensemble* prend plus souvent la forme d'une coordination technique du travail de chacun plutôt que la forme d'une réelle négociation visant à atteindre

conjointement l'objectif commun. Selon Bélanger et ses collaborateurs (2018), cette situation est problématique, car la collaboration est considérée comme fort importante par plusieurs pour faciliter l'inclusion des enfants présentant des besoins considérés particuliers à l'école. De ce fait, les nombreux enjeux avec lesquels les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers et le personnel scolaire doivent jongler pour collaborer font ressortir la complexité de cette relation. Il n'en demeure pas moins que des efforts en ce sens sont nécessaires pour soutenir ces enfants dans leur expérience scolaire, voire dans leur processus d'inclusion (Bélanger et al., 2018).

En ce qui a trait au processus d'inclusion, de nombreux écrits mentionnent que la collaboration entre acteurs, notamment la collaboration école-famille, est une clé incontournable pour favoriser l'inclusion et le développement des apprenants qui présentent des besoins considérés particuliers (ex. : Dionne et al., 2006; Moreau et al., 2005; Poiré, 2013; Rousseau et al., 2017; Saint-Pierre, 2004). Or, Saint-Pierre (2004) illustre dans sa recension des écrits que la collaboration avec les parents peut s'accompagner de différents obstacles. De prime abord, des obstacles organisationnels comme le manque de services et d'accompagnement peuvent nuire. Du côté des parents, certains d'entre eux peuvent avoir de la difficulté à s'engager dans les démarches, parce qu'ils manquent de temps et d'énergie, d'informations et de communication ou encore de soutien et de réceptivité de la part du personnel du milieu éducatif. Pour ce qui est du personnel lui-même, certaines croyances, attitudes

et philosophies peuvent entraver le travail collaboratif selon Saint-Pierre (2004). Ces obstacles peuvent par la suite teinter leurs pratiques. Effectivement, bien que des documents officiels (CSE, 2017; MEQ, 2003; ME, 2021c) mettent de l'avant l'importance d'adapter les services pour répondre aux besoins de tous les enfants, de travailler en partenariat avec une pluralité d'acteurs et de prendre en compte la diversité, le tout dans l'intention de favoriser l'inclusion scolaire, les pratiques privilégiées dans certaines classes de maternelle 4 ans à temps plein au Québec ne vont pas toujours en ce sens selon April et ses collaboratrices (2020). Plus précisément, une posture inclusive n'est pas toujours privilégiée par les enseignantes selon ces auteures. La posture inclusive évoquée dans le texte de April et ses collaboratrices (2020) fait référence à la capacité du personnel scolaire à attribuer de l'importance à tous les besoins de l'enfant, peu importe leur nature ou leur ampleur, en reconnaissant la place à laquelle chaque enfant a droit en classe. April et ses collaboratrices (2020) mettent de l'avant le fait que bien que ce principe vise à favoriser la réussite éducative, il semble qu'il soit difficile à opérationnaliser dans de nombreux milieux scolaires et que des contradictions soient observées dans la pratique. Entre autres, les auteures soulignent que des enseignantes recourent à des pratiques visant à identifier des problèmes chez l'enfant plutôt que des pratiques visant à répondre aux besoins de l'enfant et à lui donner le goût de l'école. L'importance de l'arrimage des visions avec les familles et, de ce fait, la nécessité d'adopter des pratiques collaboratives dans une optique d'inclusion s'illustrent alors, et ce, pour le bien des enfants. Déjà en 2005, Coutu et ses collaboratrices avaient

souligné l'importance de mener des recherches sur la collaboration avec les familles à l'éducation préscolaire dans le cas des jeunes enfants qui font face tôt à des défis considérés particuliers. La présente recherche vise donc à faire progresser les connaissances en ce sens dans le contexte de la maternelle 4 ans à temps plein québécoise.

1.5 Les questions de recherche

Considérant que la collaboration école-famille est reconnue comme procurant de nombreux avantages pour les acteurs impliqués (Blanchette, 2020), mais qu'elle s'accompagne encore de plusieurs défis ou d'obstacles et de plusieurs besoins (Larivée et al., 2017); considérant que la collaboration école-famille est nécessaire à la maternelle (April et al., 2018), mais qu'elle vient tout de même avec son lot d'enjeux et qu'elle est encore peu documentée à la maternelle 4 ans (Dumais, 2019); considérant que les défis de collaboration qui sont associés à la réponse aux besoins des enfants présentant des besoins considérés particuliers sont très grands pour les parents et pour le personnel scolaire, voire qu'ils peuvent constituer une barrière à la collaboration école-famille dans certains cas (Letarte et al., 2011); et considérant que les pratiques à la maternelle 4 ans ne sont pas toujours orientées vers une perspective inclusive (April et al., 2020), il parait essentiel de se poser les questions de recherche suivantes :

1. Quels défis émanent de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers?

2. Quels bénéfices émanent de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers?
3. Quels besoins émergent de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers?
4. Quelles pratiques collaboratives sont privilégiées à la maternelle 4 ans à temps plein pour soutenir la collaboration école-famille lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente le cadre conceptuel du projet de recherche. Il sera d'abord question de la perspective dans laquelle s'inscrit cette recherche, d'un modèle théorique associé ainsi que de l'approche qui en découle. Les concepts de développement global et de pratiques éducatives seront abordés au regard de ladite approche. Puis, la posture inclusive, essentielle à prendre en compte dans le cadre du projet, sera présentée et le choix de l'expression « enfants présentant des besoins considérés particuliers » sera expliqué. Les concepts de collaboration et de collaboration école-famille seront ensuite détaillés puis accompagnés de modèles et d'autres éléments théoriques clés à considérer. Il sera enfin question des bénéfices de la collaboration école-famille pour les enfants présentant des besoins considérés particuliers et, pour terminer, les objectifs de la recherche seront présentés.

2.1 La perspective développementale de la recherche

Une perspective développementale à l'éducation préscolaire peut être associée au concept anglophone de « *child-centered perspective* » tel que l'expliquent Parker et Neuharth-Pritchett (2006). Dans cette perspective proposée par les auteurs, il est considéré que le développement de l'enfant prend appui sur un ensemble de changements survenant à travers le temps dans sa vie. Pour ces chercheurs, les

changements s'expliquent par le fait que l'enfant construit graduellement sa propre connaissance du monde grâce à des interactions avec son environnement qui l'amènent à devoir s'adapter. La perspective développementale propose donc une vision de l'enfant qui place celui-ci au centre de son propre développement (maitre de son développement) orientant par le fait même les actions des acteurs qui l'entourent (Parker et Neuharth-Pritchett, 2006). Afin d'illustrer les fondements théoriques de cette perspective qui sont en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche, le modèle théorique de Bronfenbrenner (1979) est utilisé. Le concept de modèle réfère ici à une représentation simplifiée d'une réalité abstraite et complexe tel que défini par Messier (2014). Selon cette chercheuse, un modèle peut notamment servir à appréhender plus justement une réalité ou à inspirer des réflexions.

2.1.1 Le modèle écosystémique du développement humain

Les travaux de Bronfenbrenner (entre autres 1977; 1979) sont couramment utilisés par les chercheurs des sciences sociales et humaines comme fondements pour réfléchir à l'interaction entre l'enfant et son environnement, et notamment pour réfléchir à l'influence de l'environnement sur le développement de l'enfant. Pour Bronfenbrenner (1979), le développement de l'enfant est un processus marqué de continuités et de changements dans les caractéristiques biopsychologiques de l'être humain et ce processus se veut influencé par l'environnement, qu'il soit immédiat ou éloigné de la personne (ex. : entourage, conditions de vie, normes, valeurs). L'auteur

illustre ce processus par un modèle (voir la figure 1). Selon le CSE (2012), ce modèle montre que « l'environnement de l'enfant [est considéré] comme un ensemble

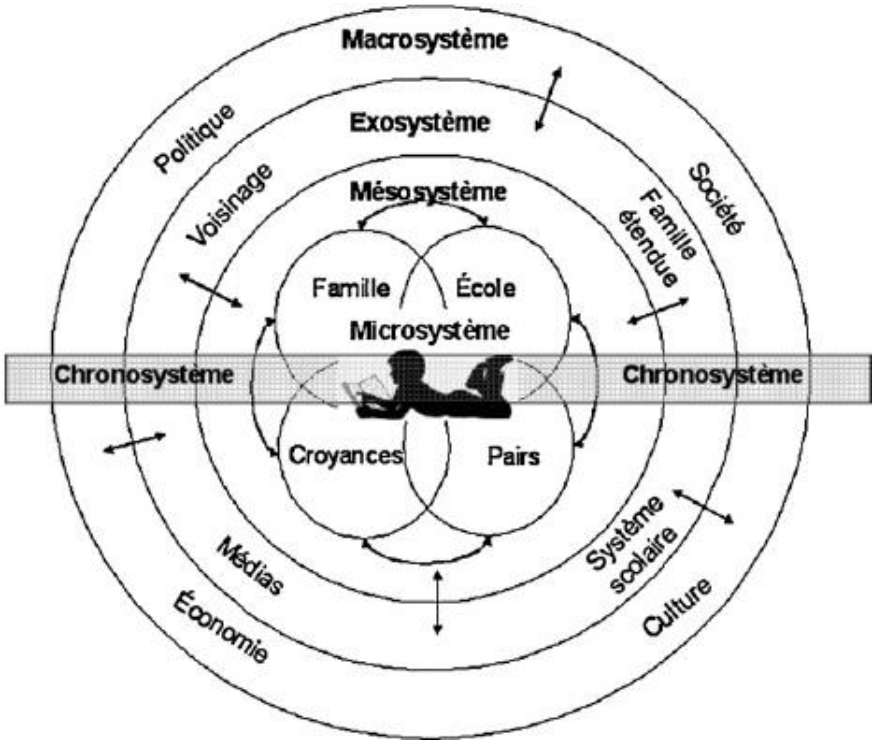

Figure 1 : Modèle écosystémique du développement humain de Bronfenbrenner (1979)
Image tirée de Charras et al., 2012, p .356)

[composé] de quatre systèmes plus ou moins proches de celui-ci, mais qui agissent l'un sur l'autre » (p. 33). Des conditions favorables ou défavorables au développement de l'enfant font d'ailleurs partie de chacun des systèmes. À ce sujet, l'adéquation entre les caractéristiques d'un environnement donné et les caractéristiques de l'enfant joue un rôle dans la capacité d'adaptation dont l'enfant et l'environnement doivent faire preuve réciproquement afin que les besoins de l'enfant

soient répondus et que ses capacités soient prises en compte. Selon Drapeau (2008), une auteure qui s'est penchée sur ce modèle, le modèle invite alors à être sensible aux différents contextes de vie dans lesquels évolue l'enfant, comme quoi diverses influences positives ou négatives peuvent s'exercer sur lui.

Dans le modèle présenté, le système le plus près de l'enfant est le *microsystème*. Celui-ci place le développement biologique de l'enfant en relation avec les contextes environnementaux immédiats dans lesquels il évolue (ex. : sa famille, son service éducatif, les milieux dans lesquels il rencontre des pairs, les milieux qui forgent ses croyances) (Bronfenbrenner, 1977). Drapeau (2008) explique que les milieux de vie immédiats avec lesquels l'enfant entre en relation (ex. : la maison et la maternelle pour l'enfant d'âge préscolaire) l'amènent à interagir avec des personnes, des objets ou des symboles (ex. : le code écrit), ce qui lui permet de se développer par l'entremise de divers apprentissages. Pour sa part, le *mésosystème* réfère aux interrelations entre les différents contextes environnementaux dans lesquels évolue l'enfant, c'est-à-dire aux interrelations entre les différents microsystèmes (Bronfenbrenner, 1977). Par exemple, il peut être question de la relation entre l'école et la famille. Si cette relation est composée de liens fréquents, étroits et positifs entre les acteurs, le développement de l'enfant est susceptible d'être favorisé (Drapeau, 2008). Inversement, le développement peut être compromis si les rôles de chacun des acteurs qui font partie des microsystèmes sont incompatibles. Le mésosystème étant à la base de la présente recherche, il convient de se pencher davantage sur ses

composantes. En effet, Bronfenbrenner (1979) a relevé quatre formes d'interconnexions possibles entre les microsystèmes et la recherche de Bérubé et al. (2007) a permis d'y associer des exemples : 1) la participation directe (ex. : présence des parents à des activités organisées par l'école), 2) la participation indirecte (ex. : le parent a un lien avec l'école par l'intermédiaire de son enfant qui lui raconte sa journée), 3) la communication (ex. : un appel téléphonique entre une enseignante et un parent) et 4) la représentation (ex. : opinions, attitudes et croyances des parents vis-à-vis de l'école). Par la suite, l'*exosystème* concerne les structures sociales qui influencent le développement de l'enfant de manière indirecte en englobant les contextes environnementaux, qui eux incluent l'enfant (Bronfenbrenner, 1977). Par exemple, Drapeau (2008) explique que le réseau social des parents ou que leurs conditions de travail influencent le fonctionnement familial, ce qui a par la suite des répercussions sur le développement de l'enfant. Enfin, le système le plus éloigné de l'enfant est le *macrosystème.* Il réfère aux idéologies, aux croyances et aux valeurs d'une société qui donnent du sens aux structures sociales (aux exosystèmes), qui influencent les interrelations entre les contextes environnementaux incluant l'enfant (entre les mésosystèmes) et qui influencent les microsystèmes qui ont finalement des impacts sur le développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1977). Drapeau (2008) souligne qu'il s'agit de l'empreinte culturelle qui soutient l'organisation d'une société et de ses institutions (ex. : idéologie libéraliste).

Somme toute, le modèle écosystémique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1979) constitue un ancrage théorique évocateur pour illustrer que le développement d'un enfant est tributaire des interactions complexes entre des influences biologiques et environnementales qui sont issues de divers systèmes faisant partie de sa vie. Ce modèle montre l'influence qu'exercent les différentes sphères de l'environnement de l'enfant sur sa trajectoire de développement, voire sur son parcours de vie (Bouchard, 2019; Direction de la santé publique [DSP], 2008). Le mésosystème constitue d'autant plus un fondement pertinent à prendre en compte pour réfléchir les liens qui existent entre l'école et la famille et pour réfléchir à l'influence de ces liens sur le développement de l'enfant (Bérubé et al., 2007). Des chercheuses soutiennent d'ailleurs l'existence d'un lien entre le présent modèle et une approche qui concerne le développement de l'enfant (entre autres Leboeuf et Bouchard, 2019). Il s'agit de l'approche développementale.

2.1.2 L'approche développementale

Prenant appui sur la perspective développementale précédemment décrite, une approche dite développementale en découle. Selon Messier (2014), une approche peut référer à un « système constitué de présupposés, de principes, de conceptions, d'idées ou de savoirs, qui constitue un cadre cohérent pour l'étude d'un objet ou d'un phénomène » (p. 115). De ce fait, il est entendu dans la présente recherche que l'approche développementale renvoie à un cadre privilégié dans les milieux de l'éducation préscolaire qui reconnaissent dans leur mission le rôle de la socialisation

et des contextes signifiants pour soutenir le développement de l'enfant, et ce, en fonction de différents domaines de développement, et qui reconnaissent l'importance de veiller à l'épanouissement de l'enfant en fonction de ses caractéristiques, de ses besoins et de ses intérêts (April et al., 2020; Bédard, 2010; OCDE, 2007). April et ses collaboratrices (2018) soulignent qu'une telle approche dans les classes de maternelle 4 ans du Québec est nécessaire afin de soutenir le développement global de chacun.

Tel que le mentionne l'OCDE (2007), l'éducation pour les enfants d'âge préscolaire (habituellement entre 0 et 6 ans) doit être considérée comme un ensemble privilégiant une vision globale de l'apprentissage, ce qui mène au concept de développement global. Selon Bouchard (2019), « le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans renvoie au développement simultané, intégré, graduel et continu de tous les domaines [..] qui le composent » (p. 1). Les différents domaines s'entremêlent effectivement de manière à créer un tout. Dans le programme cycle de l'éducation préscolaire au Québec, il est question des cinq domaines suivants : physique et moteur, affectif, social, langagier ainsi que cognitif (ME, 2021c). Une prise en compte globale et intégrée de ces domaines permet de saisir les interrelations entre ceux-ci ainsi que toute la complexité du développement de l'enfant (Bouchard, 2019). Duval et Bouchard (2013) soulignent que des chercheurs (ex. : Duncan et al., 2007) ont fait ressortir l'existence d'un lien entre le niveau de développement global de l'enfant à la maternelle et sa réussite éducative ultérieure. Sachant cela, afin que le développement

global de l'enfant puisse être soutenu à l'école, April et ses collaboratrices (2018) spécifient qu'une importance doit être accordée à la collaboration et qu'une posture inclusive doit être mise de l'avant par le personnel scolaire. Il sera d'abord question de la posture inclusive dans la prochaine section du chapitre puis la collaboration sera abordée.

2.2 La posture inclusive

Avant de se tourner vers l'idée de la posture inclusive, il importe de spécifier que le concept plus large d'inclusion scolaire est préféré à celui d'intégration scolaire dans la présence recherche, ce dernier concept étant plutôt associé à des modèles théoriques médical ou de pathologie sociale (Beauregard et Trépanier, 2010). L'inclusion est pour sa part associée à un modèle environnemental, c'est-à-dire à un modèle qui « [perçoit les difficultés d'un enfant] comme une conséquence de ses interactions avec son environnement et non comme une conséquence de ses incapacités » (p.39), ce qui correspond à la perspective développementale du présent cadre de recherche. Selon Vienneau (2006), un des auteurs phares de ce champ de recherche, l'inclusion scolaire s'inscrit dans une conception qui abolit toute forme de rejet en retenant la classe ordinaire comme lieu pour accueillir les apprenants, quels que soit leurs besoins ou leurs capacités. L'auteur explique que l'inclusion scolaire ne vise pas à effacer les besoins spécifiques que peuvent avoir certains apprenants, mais plutôt à leur permettre de participer à la communauté et à éviter de vivre une exclusion. La présente recherche s'oriente plus précisément vers une dimension

pédagogique de l'inclusion scolaire en reconnaissant l'importance des approches et des pratiques qui permettent de soutenir le plus grand nombre d'enfants sans égard à leurs capacités ou à leurs particularités (Vienneau, 2006). Comme le soulignent Duval et Bouchard (2013), la progression de tous les enfants d'âge préscolaire est nécessairement différente puisque les dimensions de leur développement n'évoluent pas nécessairement au même rythme, ce qui est intimement lié à l'approche développementale présentée dans la section 2.1.2 et ce qui montre l'importance de s'ouvrir à une approche inclusive à la maternelle. Dans cette même ligne d'idées, il est aussi important de tenir compte des différences d'âge des enfants en mois à l'éducation préscolaire, car des écarts développementaux considérables peuvent en résulter, notamment en lecture et en écriture tel que le soulignent Marinova et ses collaborateurs (2019). Dans cette optique, Vienneau (2006) mentionne que le personnel scolaire a le devoir de s'assurer que les enfants présentant des besoins considérés comme étant particuliers reçoivent les adaptations, les accommodements ou les modifications dont ils ont besoin afin de pouvoir réaliser des apprentissages de qualité à la hauteur de leur potentiel.

Selon April et ses collaboratrices (2020), une approche inclusive à l'éducation préscolaire peut se traduire par une posture inclusive de la part du personnel à l'égard des enfants. Pour Le Bouëdec et ses collaborateurs (2016), la notion de posture est utile pour décrire et orienter les décisions à forte symbolique du personnel de l'éducation. Selon les auteurs, le concept de posture se compose d'une intention, d'un

projet envers autrui, qui se traduit par des actions génériques spécifiques ou plutôt par des comportements faisant appel à un principe éthique de référence. Ainsi, dans une posture inclusive, le personnel œuvrant à l'éducation préscolaire reconnait par ses décisions et ses pratiques les potentialités et les besoins de tous les enfants, sans exclure ceux qui présentent des besoins qui sont considérés particuliers, de manière à viser la réussite éducative de chacun d'eux (April et al., 2020). Dans cette posture à l'éducation préscolaire, une valeur et un intérêt sont également portés à la famille de l'enfant, car celle-ci est considérée comme un partenaire essentiel pour soutenir le parcours de l'enfant (April et al., 2020).

2.2.1 Les enfants présentant des besoins considérés particuliers

Pour cette sous-section, il est d'abord expliqué ce qui a mené au choix de l'expression « enfants présentant des besoins particuliers » et par la suite l'ajout du qualificatif « considérés » sera abordé. Dans les écrits, diverses expressions sont utilisées pour parler des enfants ou des élèves[7] présentant des besoins particuliers. Il convient de distinguer certaines d'entre elles. Selon le MELS (2007), l'expression *enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* regroupe tant les enfants qui présentent des troubles du comportement que ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. Les difficultés d'apprentissage réfèrent aux difficultés à satisfaire les exigences minimales de réussite scolaire prescrites par le ministère. L'expression *enfants*

[7] Afin d'alléger le texte, le terme « enfant » est utilisé pour la suite de la section considérant que le personnel scolaire à la maternelle intervient auprès d'enfants et non d'élèves.

handicapés, expression aussi utilisée par le ministère de l'éducation, concerne des enfants considérés handicapés par des déficiences physiques, langagières ou intellectuelles (MEQ, 2000). Les *enfants handicapés* et les *enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* sont regroupés dans la grande catégorie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) ayant été établie par le ministère en 2000. Pour ce qui est de l'expression *enfants à risque*, le MELS (2007) indique qu'elle fait référence à des enfants qui sont affectés par des facteurs de vulnérabilité et qui peuvent alors être à risque au regard de l'échec scolaire ou de la socialisation notamment. Japel (2008) précise qu'au cours de la période de la petite enfance, certains enfants peuvent se retrouver en situation de vulnérabilité. Selon cette chercheuse, il s'agit d'enfants qui sont susceptibles de présenter des difficultés en raison d'une multiplicité de facteurs de risque présents dans leur environnement. L'expression *enfants vulnérables* est alors utilisée pour référer aux enfants atteignant « un seuil critique à partir duquel [leur] développement […] est [considéré] compromis » (Japel, 2008, p. 6), et ce, en fonction des facteurs de risque présents dans leur environnement. Pour ce qui est de l'expression *enfants présentant des besoins particuliers*, Bélanger (2015) mentionne qu'il s'agit d'enfants « [requérant] soit une attention particulière, soit des adaptations ou des modifications de l'enseignement » (p. 497). Point et Desmarais (2011) indiquent qu'ils entendent ceci par « besoin particulier » : « tout besoin qui découle d'un handicap ou d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, sans égard au diagnostic » (p. 73). Ainsi, l'expression *enfant présentant des besoins particuliers* est retenue parmi celles qui

ont été présentées puisque sa signification est la plus en adéquation avec la perspective développementale de la présente recherche. Effectivement, la définition de Bélanger (2015) met en évidence le fait que le personnel scolaire a un rôle à jouer pour soutenir les besoins de l'apprenant. Dans cette optique, c'est le fait de prendre en compte les spécificités dans les besoins de l'enfant qui motive le soutien supplémentaire apporté par le personnel scolaire. Puis, le complément apporté par Point et Desmarais (2011) montre que cette expression est suffisamment ouverte et englobante pour tenir compte de toutes les autres expressions ayant été présentées précédemment. Effectivement, elle invite à une conception plus large qui dépasse les catégorisations ministérielles, l'identification des facteurs de risque dans l'environnement de l'enfant ou les diagnostics.

Pour ce qui est du qualificatif « considérés », il a été ajouté pour préciser la signification de l'expression retenue dans le présent mémoire. Les textes de Issaieva et Scipion (2020) et de Pelgrims (2016) ont inspiré cette nuance. Ainsi, l'ajout permet de mettre en lumière l'idée que ce sont des besoins de l'enfant qui peuvent être considérés particuliers d'un certain point de vue et non que des enfants ont en soi des besoins particuliers étant donné qu'il est d'emblée reconnu que les jeunes enfants ont des besoins qui sont diversifiés (Duval et Bouchard, 2013). Le point de vue sur ces besoins, qui peut être celui des parents, du personnel scolaire ou plus largement de la société par exemple, peut prendre appui dans des conceptions sociales ou des attentes et il peut être influencé par des conditions et des contextes sociaux, scolaires ou

culturels. De ce fait, le choix de ce qualificatif a été privilégié pour éviter que l'expression semble signifier que « des personnes [ont] de façon absolue, essentialiste des besoins particuliers insubordonnés à un objectif, une finalité, un projet » (Pelgrims et Bauquis, 2016, cité dans Issaieva et Scipion, 2020, p. 70). De telle sorte, le choix de l'expression « enfants présentant des besoins considérés particuliers » rejoint la posture inclusive qui est prise en compte dans la présente recherche puisque l'expression permet de montrer que la façon de considérer les besoins d'un enfant est finalement tributaire du point de vue, de la vision des acteurs et de la société qui l'entourent. Terminons en mentionnant que le choix de la présente expression rejoint également l'approche développementale discutée dans la section 2.1.2 puisqu'elle permet de prendre en compte l'idée selon laquelle la trajectoire développementale de tous les enfants peut différer puisque les enfants n'ont pas tous les mêmes besoins au même moment (Duval et Bouchard, 2013).

2.3 La collaboration

La recension des écrits réalisée dans le cadre de la présente recherche a permis de constater que le concept de collaboration n'est pas défini de manière commune dans les écrits scientifiques en éducation. Le fait que le concept ait été étudié par de nombreux auteurs sous différents angles d'approfondissement participe à expliquer son emploi polysémique selon Portelance et ses collaboratrices (2011). Ces auteures mentionnent effectivement que les contextes éducatifs divers dans lesquels la collaboration est nécessaire témoignent de sa complexité. À titre d'exemples, il est

possible de rapporter le concept de collaboration en éducation à des dimensions telles que la collaboration entre les enseignantes, entre les élèves, entre les enseignantes et les spécialistes, entre l'école et la communauté, entre l'école et la famille ou entre l'école, la famille et la communauté (Blanchette, 2020). Cette situation a donc laissé place à diverses définitions (Borges et al., 2011) ainsi qu'au recours à d'autres concepts (coopération, coordination, partenariat, etc.) parfois considérés comme des synonymes (Beaumont et al., 2010).

Dans certains textes, lorsque la question du travail conjoint entre membres du personnel de l'éducation est abordée, il en ressort que le concept de collaboration possède une nature plus large et englobante que d'autres concepts comme la coordination ou la coopération (Pharand, 2011; Sacilotto-Vasylenko, 2011). À ce sujet, Landry (1994, 2013) amène l'idée selon laquelle le concept de collaboration est plutôt générique et qu'il se retrouve dans les milieux sous différentes formes. Le travail de cet auteur illustre que certains concepts utilisés parfois comme synonymes à la collaboration en sont en fait des formes. C'est le cas notamment de la concertation, de la coordination, de la coopération et du partenariat. Dans le contexte de la présente recherche, le recours à un concept plus large tel que celui de la collaboration convient puisque les formes spécifiques de collaboration ont encore été peu étudiées dans le contexte de la maternelle 4 ans.

Tel que l'indique Moreau et ses collaborateurs (2005), le concept de collaboration provient d'un dérivé du latin (cum = avec et laborate = travailler). Ainsi, sa signification centrale est associée à l'idée de « travailler ensemble/avec ». *Le Petit Robert de la langue française* (Rey et al., 2006) définit d'ailleurs le concept de façon fort similaire. Moreau et ses collaborateurs (2005) mentionnent qu'il s'agit d'un processus complexe puisque la collaboration requiert une convergence, voire une harmonisation des efforts vers un objectif. D'autres auteurs apportent une contribution permettant d'approfondir la définition de ce concept complexe. Dionne et Savoie-Zajc (2011), dans un texte portant sur la collaboration entre enseignantes, rapportent la définition traduite proposée par Little (1990) : « un cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins deux enseignants qui communiquent entre eux pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité » (p. 4). Cette définition met de l'avant le fait que la collaboration se crée dans un contexte donné qui peut être amené à évoluer et qui doit accorder une place aux échanges entre les acteurs. L'idée d'un rapport de réciprocité qui soit égalitaire est aussi prise en compte. Sacilotto-Vasylenko (2011) souligne pour sa part des éléments essentiels à la collaboration en s'appuyant sur les propos de Day (2001) : « la collaboration suppose une prise de décisions en commun, du temps, une bonne négociation, une communication confiante et efficace » (p.48). L'auteur illustre ainsi que la collaboration requiert un dialogue entre les acteurs les amenant à devoir s'entendre, à devoir faire consensus sur des décisions communes, le tout nécessitant un certain investissement de temps et une certaine confiance entre eux

(Day, 2001). De leur côté, Friend et Cook (2010) proposent une définition de la collaboration qui est partagée notamment par Beaumont et al. (2010) et par Lenoir (2020) : « La collaboration interpersonnelle[8] est un style d'interaction directe entre au moins deux parties égales volontairement engagées dans une prise de décision partagée et travaillant ensemble vers un but commun » (Friend et Cook, 2010, traduit par Lenoir, 2020, p. 139). Cette définition englobe l'ensemble des éléments clés ayant été soulevés précédemment quant à la collaboration. Effectivement, elle met de l'avant les phénomènes d'interaction entre les acteurs, d'engagement dans la prise de décisions ainsi que de quête vers un but commun, composantes qui sont nécessaires pour traiter de la dimension de la collaboration qui fait l'objet de la présente recherche, soit la collaboration école-famille (concept qui sera abordé dans une autre section). Cette définition convient aux besoins de ce mémoire d'autant plus que Dionne et Savoie-Zajc (2011) reviennent sur les travaux de Friend et Cook (2010) en réaffirmant la place qu'ils accordent dans leur définition au partage d'expertises (compétences et savoirs), au partage de ressources (temps, matériel, lieu), à la confiance mutuelle ainsi qu'à la culture commune. Concernant la culture commune, Portelance (2011) apporte un complément à prendre en compte. Elle fait ressortir que la collaboration s'accompagne aussi d'une construction de valeurs, de croyances, d'émotions et d'intérêts communs. Somme toute, la définition de Friend et Cook

---

[8] Dans la définition de Friend et Cook (2010), le qualificatif « interpersonnel » permet de préciser le sens attribué au terme « collaboration » par les auteurs. Or, il est à noter que ces derniers et que les auteurs qui utilisent la définition par la suite ne joignent pas d'emblée le qualificatif pour reprendre le concept. Seul le terme « collaboration » est conservé, ce qui sera également le cas dans le présent mémoire.

(2010), en considérant le complément de Portelance (2011), réunit les aspects relationnels et organisationnels qui sont essentiels à prendre en considération pour traiter de la collaboration en éducation.

Pour terminer cette section, il est souhaité de spécifier les formes de collaboration qui sont prises en compte dans le cadre de la présente étude. Effectivement, puisque la collaboration ressort comme un concept polysémique et complexe dans les écrits scientifiques (Larivée, 2017), il s'avère qu'elle peut prendre différentes formes notamment en fonction des lieux où elle prend place, des acteurs qui sont impliqués, des types d'implication associés et des tâches qui sont effectuées (Epstein, 2011; Landry, 1994, 2013; Larivée, 2008, 2011). À la lumière de la recension des écrits ayant été réalisée dans le cadre de la présente recherche, la recherche de Borges (2011) parait utile pour cibler des points de repère conceptuels sur la question. Borges a mené en 2011 une recherche sur la collaboration auprès d'enseignants et d'enseignantes du Québec associés à différentes commissions scolaires et travaillant à l'éducation préscolaire, au primaire ou au secondaire. Les résultats ont permis de rapporter deux formes typiques de collaboration au travail, soit la collaboration formelle et la collaboration informelle. Selon l'auteure, la collaboration formelle est liée aux pratiques qui nécessitent une coordination de la tâche enseignante (ex. : participation à la planification d'activités pour l'école, participation à un comité organisateur d'un projet) (Borges, 2011). Pour sa part, la collaboration informelle est liée entre autres à l'entraide, au soutien, aux échanges informels et aux initiatives

spontanées et volontaires (ex. : partage de matériel, discussion à propos d'un problème en classe). Ainsi, par sa recherche, Borges (2011) a mis en lumière la nécessité de reconnaitre et de considérer les manifestations de la collaboration en milieu scolaire qui se veulent à la fois formelles et informelles.

2.4 La collaboration école-famille

Le concept de « collaboration école-famille » est étudié depuis plus de 40 ans (Lenoir, 2020). Avec le temps, l'idée selon laquelle l'école et la famille sont des univers distincts (Pelletier, 2020) a été graduellement mise de côté pour laisser place à un mouvement prônant un modèle relationnel écosystémique qui invite à des rapprochements entre les différents milieux de vie de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979; Larivée et al., 2013). Le modèle écosystémique constitue l'un des fondements de la collaboration école-famille (Larivée et al., 2017) et a été abordé plus tôt. Or, le concept de collaboration école-famille, ayant fait l'objet de nombreuses études internationales et ayant été étudié selon divers angles, demeure polysémique (Bédard et al., 2009).

De leur côté, Paquin et Drolet (2006) retiennent la définition de la collaboration école-famille de Christenson et Sheridan (2001) et elles en proposent la traduction suivante : « un cadre de travail dynamique impliquant des styles d'interaction collégiaux, interdépendants et égalitaires entre le personnel scolaire et les parents, les deux parties travaillant à l'atteinte de buts communs » (Christenson et Sheridan, 2001,

cité dans Paquin et Drolet, 2006, p. 28). Pour Paquin et Drolet, cette définition éclaire quant à l'implication qu'une telle collaboration demande aux acteurs. Paratte (2006) retient également la définition de Christenson et Sheridan (2001). Elle explique que pour ces chercheuses, la collaboration école-famille relève plutôt d'attitudes que d'actions en soutenant qu'une collaboration réussie survient lorsque les rapports entre les acteurs permettent réellement de supporter l'enfant dans sa réussite. Pour sa part, Deslandes (2015) définit la collaboration entre l'école et la famille comme étant « à la fois […] une attitude et […] une activité [entre l'école et la famille], où l'intérêt de l'élève est au centre des préoccupations » (p. 210). Cette définition invite donc à reconnaitre l'importance des actions pour témoigner de l'existence et de l'efficacité de cette collaboration. Enfin, Lenoir (2020) retient pour sa part la définition de la collaboration proposée par Friend et Cook (2010)[9] (voir la section 2.3 pour des détails) en ajoutant que la collaboration école-famille doit s'accompagner d'une relation entre les acteurs et d'un processus d'interaction favorisant l'arrimage des attitudes et des pratiques, de manière à aspirer à une complémentarité dans les responsabilités qui sont partagées. Cette dernière proposition se veut cohérente avec la présente recherche considérant que la définition retenue pour le concept de collaboration est celle de Friend et Cook (voir la section 2.3) et considérant que l'auteure s'assure de souligner la place des concepts de relation, d'attitudes et de pratiques (ou d'actions) dans l'explication du concept qu'est la collaboration école-famille (Lenoir, 2020).

[9] Rappel de la définition : « La collaboration interpersonnelle est un style d'interaction directe entre au moins deux parties égales volontairement engagées dans une prise de décision partagée et travaillant ensemble vers un but commun » (Friend et Cook, 2010, traduit par Lenoir, 2020, p. 139).

2.4.1 Éléments à considérer dans l'établissement de la collaboration école-famille

Les recherches qui se sont penchées sur la collaboration école-famille ont permis de ressortir des éléments à prendre en compte pour mieux comprendre ce concept. Entre autres, Christenson (2003) considère qu'une approche accordant de l'importance à la famille, que des attitudes constructives, qu'une atmosphère agréable et accueillante, et que des actions (des stratégies) visant à favoriser le développement d'une collaboration sont quatre composantes incontournables pour permettre la création d'une relation entre l'école et la famille. Le développement de cette relation, qui est essentielle pour parvenir à une collaboration (Larivée, 2011), peut aussi être soutenu par divers éléments spécifiques. Nous énumérons certains de ces éléments : le partage des responsabilités et la reconnaissance des forces; la confiance mutuelle; la communication régulière, ouverte et bidirectionnelle; le soutien entre partenaires; le sentiment de compétence; la cohérence dans les interventions; le respect de la diversité (Deslandes, 2015; Leboeuf et Bouchard, 2009; Normand-Guérette, 2002; OCDE, 2007). En ce qui concerne plus précisément la maternelle 4 ans, la recherche de Dumais (2019) a permis d'identifier dans la pratique huit leviers qui concernent la collaboration école-famille : 1) le volet Parents; 2) l'attitude des enseignantes; 3) l'attitude des ressources additionnelles; 4) l'attitude des parents; 5) la communication; 6) les interprètes; 7) l'investissement personnel des enseignantes; 8) l'ouverture de la classe aux parents. Une autre recherche menée à la maternelle 4 ans au Québec a soutenu que des éléments d'ordres organisationnel et institutionnel sont également à

considérer dans une démarche de collaboration, tels que des conditions favorables (ex. : des libérations) et une reconnaissance des compétences du personnel scolaire pour collaborer (April et al., 2015). En somme, les composantes d'une relation favorable ayant été nommées, les éléments spécifiques relevés concernant la collaboration école-famille ainsi que les leviers proposés pour la maternelle 4 ans servent d'appuis pour comprendre ce qu'il est nécessaire de prendre en compte afin de favoriser l'établissement d'une collaboration école-famille.

2.4.2 Le modèle de l'influence partagée

Le modèle de l'influence partagée d'Epstein (1995, 2011) est considéré comme l'un des modèles clés dans les écrits scientifiques pour réfléchir sur les liens et les dynamiques qui existent entre l'école et la famille (Blanchette, 2020; Deslandes, 2019). Ce modèle s'inspire du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et il est considéré comme particulièrement utile à considérer dans un contexte institutionnel (Deslandes, 2015). Il permet notamment de comprendre les interactions et les influences qui s'exercent entre les deux milieux de vie de l'enfant que sont l'école et la famille. Il est à noter que le modèle pourrait être décortiqué en une structure interne, en une structure externe ainsi qu'en différents aspects (Epstein, 1995 et 2011). Or, dans le cadre de la présente recherche, ces précisions ne se présentent pas comme nécessaires pour asseoir les objectifs de celle-ci (voir la section 2.7 pour les objectifs). Une description plus large du modèle est donc proposée. La figure 2 permet de montrer que la famille, que l'école et que la

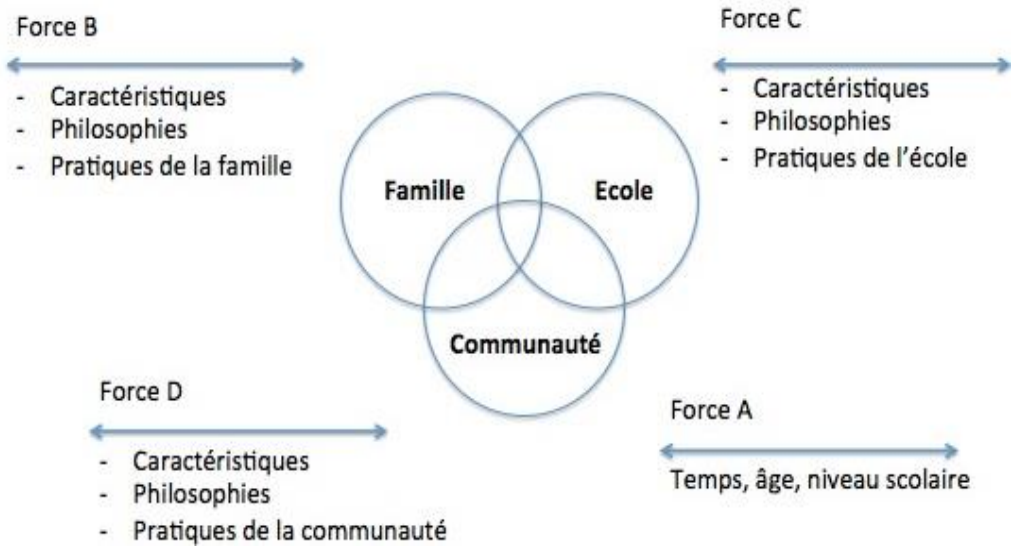

Figure 2 : Modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011)
Image tirée de Deslandes, 2015, p. 217

communauté[10](respectivement les sphères « famille », « école » et « communauté » de la figure) sont trois contextes dans lesquels l'enfant évolue (Deslandes, 2019).

Durant le parcours scolaire de ce dernier, les sphères sont plus ou moins amenées à se chevaucher ou à entrer en contact. Certains chevauchements entre les sphères sont connus et attendus au cours du parcours de l'enfant (ex. : rencontres pour le bulletin scolaire) alors que d'autres surviennent en fonction d'expériences qui lui sont propres (ex. : l'école et la famille discutent pour trouver une solution à un problème spécifique concernant le bienêtre d'un certain enfant).

[10] Il importe de souligner que la sphère de la communauté occupe une place dans le modèle présenté. Toutefois, dans le cadre de ce mémoire, un choix a été fait de se concentrer spécifiquement sur les sphères de l'école et de la famille ainsi que sur leur relation dans un souci de faisabilité et de réalisme en termes de charge de travail d'un mémoire.

Dans le modèle d'Epstein (2011), la force A (« temps¸ âge de l'enfant, niveau scolaire ») est considérée comme l'une des influences participant à expliquer certains chevauchements entre les sphères, notamment entre l'école et la famille. Par exemple, lorsque l'enfant vieillit et atteint un certain âge, le chevauchement qui consiste à l'entrée de l'enfant dans le monde scolaire arrive. Selon Epstein (2011), l'entrée de l'enfant dans le monde scolaire est l'un des plus importants chevauchements entre l'école et la famille puisqu'il s'agit du début d'un nombre considérable d'autres chevauchements à venir entre ces deux sphères. L'entrée dans le monde scolaire représente effectivement une période de transition importante dans la vie d'un enfant (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Pour ce qui est des forces B et C du modèle[11], elles concernent les acteurs, soit les individus, faisant partie respectivement des sphères « famille » et « école ». En effet, ces forces montrent que les caractéristiques des acteurs, que leur philosophie (ex. : croyances, visions) et que leurs pratiques sont trois éléments jouant un rôle dans la tendance des acteurs d'une sphère à aller à la rencontre ou non des acteurs de l'autre sphère. Ainsi, la dynamique qui existe entre l'école et la famille se veut donc grandement tributaire de l'entrechoquement entre ces forces. En effet, le degré de chevauchement entre les sphères varie selon la complémentarité, la coopération et la qualité de la communication entre les acteurs. L'interaction est donc maximale lorsqu'il y a un partage réel des responsabilités

[11] La force D n'est pas discutée puisqu'elle concerne la sphère communauté du modèle et celle-ci n'est pas un objet d'étude dans le présent mémoire.

concernant l'enfant et lorsque les acteurs faisant partie des sphères agissent comme de véritables partenaires (Blanchette, 2020). En terminant, la prise en compte de ce modèle est utile pour comprendre les relations interpersonnelles qui existent entre le personnel scolaire et les familles. Les motivations et le type de contacts qui amènent les acteurs à communiquer peuvent aussi être réfléchis en s'appuyant sur ce modèle. La chercheuse à l'origine de ce modèle (Epstein, 2011) fait ressortir que lorsque les parents s'engagent peu dans le cheminement scolaire de leur enfant, les chevauchements entre les sphères diminuent. Or, pour qu'une collaboration école-famille soit rendue possible, le modèle montre qu'un maximum de chevauchements doit exister entre les milieux afin de laisser place à des efforts de coopération, à des échanges personnalisés et clairs ainsi qu'à des types d'implication multiples.

2.5 Les pratiques collaboratives

Le concept de « pratique » en éducation est couramment utilisé dans les écrits scientifiques et professionnels. Altet (2002) voit ce concept comme englobant un ensemble d'actions et de réactions (gestes, conduites, langages) en lien avec une situation donnée, mais aussi de règles, d'objectifs, de stratégies et d'idéologies qui sont associés. Pour sa part, Messier (2014) relève que le concept de « pratique » peut prendre plusieurs sens, c'est-à-dire que la pratique peut être considérée comme une activité, comme une observance de règles, comme une manière habituelle d'agir ou encore comme une compétence. Dans le présent mémoire, les pratiques des acteurs (ex. : pratiques des parents, pratiques du personnel scolaire) en lien avec la

collaboration école-famille prennent le sens d'activités (Messier, 2014), c'est-à-dire qu'elles sont vues comme des actions posées. La typologie d'Epstein (2011) permet de circonscrire ce qui est considéré comme étant des pratiques collaboratives dans le cadre de la présente recherche.

2.5.1 Typologie des activités de collaboration impliquant les parents

Afin de clarifier les dimensions qui sont à prendre en compte dans les liens entre l'école et les familles, Epstein (2011) a élaboré une typologie qui découle de son modèle de l'influence partagée. Selon Paquin et Drolet (2006), cette typologie éclaire sur les facteurs de soutien et sur les obstacles sous-jacents à la collaboration école-famille. La typologie regroupe six catégories d'activités (ou de pratiques) témoignant de l'existence de la collaboration école-famille-communauté[12]. Le premier type (« *parenting* »), soit *le rôle et les responsabilités des familles*, relève de l'importance du rôle parental dans la prise en compte des besoins de base de l'enfant et dans la mise en place de conditions propices aux apprentissages. Elle est liée aux efforts mis de l'avant pour clarifier les attentes de chacun, pour comprendre les réalités des familles, pour aider ces dernières à comprendre leurs responsabilités et pour les informer des ressources disponibles. Le deuxième type (« *communicating* »), soit *la communication*, concerne le partage d'informations entre les acteurs. Ce partage se veut basé sur une communication bidirectionnelle régulière et signifiante ainsi que sur

[12] Cette typologie prend en compte la dimension « communauté » de la collaboration en plus de la dimension « école » et de la dimension « famille ». Bien que la présente recherche ne se penche pas spécifiquement sur la dimension « communauté », il demeure pertinent de reconnaitre qu'elle peut occuper une place dans la mise en place de la collaboration dans certains milieux.

un choix de mots clairs et facilement compréhensibles (à l'oral ou à l'écrit). La communication peut se faire par l'entremise de différents médiums, l'important demeurant de faciliter la transmission des renseignements. Le troisième type (« *volunteering* »), soit *la participation à l'école*, se rapporte à une mobilisation des acteurs visant à soutenir les activités de l'école ou l'apprenant lui-même à l'école. L'investissement de temps associé à cette mobilisation peut notamment prendre la forme d'une participation aux activités organisées, d'une présence à l'école pour aider à l'organisation et à la tenue des activités ou d'une implication dans des comités. Le quatrième type (« *learning at home* »), soit *la participation à la maison*, réfère aux moyens mis en place à domicile pour l'enfant afin de le soutenir dans sa réussite. Cela peut concerner la manière dont les parents encouragent et guident leur enfant dans ses tâches scolaires ou encore dans ses décisions qui concernent des objectifs de réussite à plus long terme. Soutenir les parents dans ce rôle en offrant à l'enfant des tâches signifiantes à réaliser à la maison et en leur fournissant des conseils sur la manière de guider leur enfant entre aussi dans ce type de collaboration. Le cinquième type (« *decision making* »), soit *la participation dans la prise de décisions*, fait référence à la place laissée aux parents dans la prise de décisions concernant l'école. Essentiellement, cette catégorie d'activités de collaboration se traduit par une implication des parents dans divers comités et par une reconnaissance de leur importance pour représenter les points de vue et les objectifs variés que peuvent partager les familles. Le sixième type (« *collaborating with the community* »), soit *la collaboration avec la communauté*, se rapporte à l'implication de la communauté

(ex. : groupes communautaires, agences, services, entreprises) pour l'école (ex. : personnel scolaire, enfants) et à l'implication de l'école pour la communauté. En ce sens, de l'aide sous différentes formes peut être apportée de part et d'autre toujours dans l'idée de favoriser la réussite du plus grand nombre. En somme, ces six catégories d'activités de collaboration, qui peuvent d'ailleurs être interreliées, constituent des référents pour réfléchir sur les différentes pratiques collaboratives mises en place dans les milieux scolaires en ce qui a trait à la collaboration école-famille.

2.6 Les bénéfices de la collaboration école-famille lorsque les enfants présentent des besoins considérés particuliers

La collaboration école-famille offre des bénéfices pour les enfants de la maternelle présentant des besoins considérés particuliers, et ce, à différents égards. D'abord, le processus de transition vers l'école se voit facilité lorsqu'il y a une relation de qualité entre les acteurs entourant l'enfant (Jacques et Deslandes, 2002). Des recherches soulèvent effectivement que le passage du milieu de garde ou du milieu familial vers le milieu scolaire est particulièrement complexe et exigeant pour l'enfant présentant des besoins considérés particuliers ainsi que pour les acteurs qui l'entourent (CSE, 2012; Dionne et al., 2006; Ruel et al., 2014). À cet effet, la qualité de cette première transition scolaire, qui est d'ailleurs la mission éducative initiale de la maternelle au Québec (April et al., 2018), est déterminante pour la réussite ultérieure des enfants présentant des besoins considérés particuliers (Goupil et al., 2015). Une transition scolaire est dite de qualité lorsqu'elle se caractérise par un « […] maintien des

relations au fil du temps entre les multiples environnements dans lesquels l'enfant évolue […] » selon Rimm-Kaufman et Pianta (2000, cité dans Jacques et Deslandes, 2002, p. 249). Ainsi, la collaboration école-famille se présente comme une avenue pour participer à assurer la qualité de cette première transition scolaire pour des enfants présentant des besoins considérés particuliers. Une recherche qualitative menée par Ruel et ses collaborateurs (2014) s'est penchée sur la question. Il en est notamment ressorti que des rapports positifs entre les acteurs ont permis d'augmenter la compétence de ces derniers à gérer des situations complexes, de définir clairement leurs rôles et d'assurer une cohérence des actions, de faciliter la reconnaissance des ressources disponibles et de nourrir une vision unifiée des problématique portées concernant l'enfant. Pour ce faire, des rencontres fréquentes, des interactions multiples et des modalités variées d'échange ont été mises de l'avant, le tout permettant de développer une atmosphère de collaboration et de partage entre les acteurs. Ruel et ses collaborateurs (2014) mettent également de l'avant le fait que « les relations entre les adultes qui entourent les enfants ayant des besoins considérés particuliers sont parmi les facteurs qui influencent le plus le succès de l'intégration à l'école » (p. 14). Ainsi, les résultats de cette recherche ont participé à montrer que la collaboration est essentielle pour aider à atténuer certaines tensions entre les acteurs relativement à l'intégration scolaire[13] des enfants présentant des besoins considérés particuliers, favorisant par le fait même la réussite de celle-ci. Cela dit, l'intégration

[13] Le concept d'intégration scolaire apparait ici afin de respecter les expressions utilisées par les auteurs cités. La distinction entre l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire n'est donc pas prise en compte dans cette section.

scolaire peut notamment être aidante pour soutenir le développement de l'enfant présentant des besoins particuliers. À titre d'exemple, Saint-Pierre (2004) rapporte qu'une étude québécoise a montré que l'autonomie des enfants d'âge maternelle avait été améliorée (ex. : dans l'habillement, dans les déplacements) grâce à une intervention ciblée ayant été réalisée à même le milieu intégratif et non hors de la classe. Saint-Pierre (2004) rapporte également plusieurs bénéfices sur le plan social. Entre autres, ces enfants ont la possibilité de vivre plus d'interactions en classe ordinaire que s'ils étaient en classe spéciale, elles sont plus positives (ex. : moins de conflits et ces derniers ont de plus courte durée) et cela leur permet de participer à des niveaux variables aux activités faisant partie de la culture scolaire de leurs pairs. De manière maintenant plus spécifique, la collaboration école-famille est favorable à une meilleure adaptation socioscolaire de l'enfant à la maternelle (Deslandes, 2015). Deslandes et Jacques (2004) définissent l'adaptation socioscolaire de l'enfant « par son attitude à l'égard de l'école, sa compétence à interagir avec les pairs, sa participation dans l'environnement scolaire et son rendement scolaire » (p. 175). Ainsi, des relations école-famille positives et une implication parentale élevée dans le cheminement de l'enfant dès le début de celui-ci sont susceptibles d'aider l'enfant dans son processus d'appropriation des exigences environnementales éducatives (Deslandes et Jacques, 2004). Les bénéfices de la collaboration école-famille peuvent aussi être liés aux familles elles-mêmes. Par exemple, selon des parents d'enfants âgés entre 3 et 6 ans présentant des comportements violents à l'éducation préscolaire ou au primaire, leur participation avec le personnel scolaire à la prise de décisions

concernant leur enfant aurait été un élément crucial permettant de contrer les comportements jugés problématiques de leur enfant (Paquin et Drolet, 2006). Enfin, à plus long terme, les bénéfices de la collaboration école-famille pour les enfants présentant des besoins considérés particuliers s'inscrivent dans une perspective de soutien à la motivation, à la persévérance et à la réussite scolaire (ex. : partage d'une vision commune des perspectives d'avenir, participation au suivi scolaire) (Deslandes, 2003; Pharand, 2011).

2.7 Les objectifs de la recherche

La perspective développementale de la présente recherche (Parker et Neuhart-Pritchett, 2006), qui prend notamment fondement dans le modèle écosystémique du développement humain de Bronfenbrenner (1977, 1979), aide à comprendre l'approche développementale à l'éducation préscolaire visant à favoriser le développement global des enfants (Bouchard, 2019). Cette perspective ouvre également sur la posture dite inclusive qui est prise en compte dans la présente recherche (April et al., 2020). Cette posture invite entre autres à reconnaitre qu'à la maternelle 4 ans tous les enfants doivent être soutenus adéquatement dans leur développement, sans exclure ceux qui présentent des besoins considérés particuliers. L'ensemble de ces fondements théoriques et de ces concepts sous-tendent l'importance de la collaboration école-famille dès l'entrée dans le monde scolaire de l'enfant présentant des besoins considérés particuliers. Pour mieux comprendre la collaboration école-famille dans le contexte de la maternelle 4 ans à temps plein, il est

possible de se référer aux différents bénéfices qu'elle peut offrir ainsi qu'à plusieurs éléments clés à considérer pour permettre son établissement. Il est aussi possible de s'appuyer sur le modèle de l'influence partagée et sur la typologie des activités de collaboration d'Epstein (1995, 2011) pour étudier la collaboration école-famille. Considérant ce cadre conceptuel, il est souhaité au terme de la présente recherche de répondre aux objectifs suivants :

1. Décrire des défis relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers ainsi que selon des membres du personnel scolaire qui interviennent auprès des mêmes enfants.
2. Décrire des bénéfices issus de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers ainsi que selon des membres du personnel scolaire qui interviennent auprès des mêmes enfants.
3. Dégager des besoins relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers ainsi que selon des membres du personnel scolaire qui interviennent auprès des mêmes enfants.
4. Faire état des pratiques collaboratives privilégiées par des parents et des membres du personnel scolaire à la maternelle 4 ans à temps plein pour soutenir

la collaboration école-famille lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers.

Pour clore cette section, trois compléments d'informations en lien avec les objectifs de recherche sont à prendre en compte. D'abord, il est à noter que dans le cadre de la présente recherche, un « besoin » se définit comme étant un « écart entre la situation existante et la situation désirée […] [et] il s'agit de ce qui est indispensable ou, du moins, utile à l'organisation ou aux individus pour atteindre un objectif valorisé et justifiable » (Fernandez, 1988, cité dans Labesse, 2008, p. 6). Plus précisément, un intérêt sera porté sur les besoins ressentis de certains acteurs. Pour poursuivre, à la lecture des quatre objectifs de recherche, il est possible de constater qu'ils sont similaires aux questions de recherche ayant été exposées à la fin du premier chapitre. En effet, il a été choisi, pour ce mémoire, de s'appuyer tant sur le premier chapitre que sur le deuxième pour fonder les objectifs de la présente recherche. En ce sens, le premier chapitre a essentiellement permis de soulever des questionnements relativement à des défis et à des besoins en lien avec la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Pour ce qui est des bénéfices et des pratiques collaboratives, ils ont été repris dans le deuxième chapitre. Enfin, il est à noter qu'il sera possible de comprendre dans le prochain chapitre les raisons qui expliquent le choix de s'intéresser au point de vue de parents d'enfants présentant des besoins considérés

particuliers et au point de vue de membres du personnel scolaire qui interviennent auprès des mêmes enfants.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre permet de présenter le devis méthodologique associé à la recherche dont il est question dans ce mémoire. L'approche méthodologique est d'abord exposée pour ensuite préciser la perspective et le type de recherche. Le déroulement de la recherche est par la suite expliqué tout comme le processus de sélection du cas ainsi que le recrutement. Les outils de collecte de données et le processus ayant servi pour l'analyse des données récoltées sont présentés. Finalement, les considérations éthiques sont traitées.

3.1 L'approche méthodologique

Cette étude souhaite comprendre l'expérience de membres du personnel scolaire et de parents[14] par rapport à une réalité qu'ils vivent de façon partagée dans le contexte de la maternelle 4 ans à temps plein québécoise, soit celui de la collaboration. Plus précisément, par cette recherche, il est souhaité d'amorcer une réflexion sur la réalité vécue par ces acteurs au regard de la collaboration lorsque la prise en compte des besoins développementaux de certains enfants est considérée particulière. Pour ce

[14] Dans les deux premiers chapitres, les termes « familles » et « parents » sont utilisés selon les termes privilégiés par les auteurs qui sont cités. Aussi, le « terme « famille » est plus souvent privilégié, car il reconnait l'influence possible de tous les membres d'une famille dans la collaboration (Deslandes, 2019). Dans ce troisième chapitre et pour la suite, lorsqu'il sera question précisément de notre recherche, le terme « parents » sera plus souvent utilisé, car il permet de préciser le rôle exact que jouent les membres des familles rencontrés auprès des enfants.

faire, l'étude vise à connaitre à la fois les défis et les bénéfices qui découlent de cette collaboration selon les acteurs, et elle souhaite mettre en lumière leurs besoins ainsi que les pratiques collaboratives qui s'en dégagent. Une posture épistémologique compréhensive est donc adoptée dans cette recherche (Alexandre et Proulx, 2021). Effectivement, cette dernière est ici vue comme une avenue pour mieux comprendre la réalité d'individus dans un contexte donné. Considérant cette posture et considérant la nécessité de prendre en compte plusieurs dimensions pour appréhender le phénomène à l'étude selon une vision holistique de la recherche, il se dessine que l'étude de cas (« *case study* ») est l'approche méthodologique la plus appropriée pour la présente étude. La nature des dynamiques qui teintent les interactions entre des acteurs amenés à collaborer, la délicatesse qui peut être requise pour aborder un enjeu tel que celui des besoins développementaux considérés particuliers chez des enfants et la complexité de la dimension relationnelle qui entre en jeu dans la collaboration font de l'étude de cas une avenue justifiée pour mener la recherche. L'étude de cas peut être vue comme une approche méthodologique en soi plus que comme une méthode[15] de recherche précise étant donné la grande flexibilité paradigmatique qui la caractérise (Rosenberg et Yates, 2007). Effectivement, cette caractéristique permet

---

[15] Le sens du concept d'*approche* dans le présent contexte renvoie à l'*approche* comme *système* tel que défini par Messier (2014). Ainsi, l'*approche* est ici considérée comme un cadre cohérent permettant d'étudier un phénomène. Le sens du concept de *méthode* dans le présent contexte renvoie à la *méthode* comme *organisation codifiée de techniques et de moyens* tel que défini par Messier (2014). Ainsi, la *méthode* est ici considérée comme un ensemble de moyens privilégiés pour atteindre un objectif. Pour faire cette distinction conceptuelle, la thèse de Messier (2014) est utilisée en raison de la précision de ses définitions bien que nous soyons consciente que ces définitions n'aient pas été élaborées pour le champ de recherche des méthodologies de recherche.

d'ouvrir à une diversité significative d'objectifs, de méthodes et de perspectives de recherche selon le problème à l'étude. Voyons la perspective de recherche retenue pour le présent mémoire.

3.1.2 La perspective de recherche

Pour l'étude de cas, les principales perspectives d'auteurs reconnus en éducation sont celles de Yin (2003), de Stake (1995) et de Merriam (1998). La perspective proposée par Yin (2003) s'inscrit dans le pôle positiviste, car il considère l'étude de cas comme une étude empirique visant essentiellement la généralisation de théories. Pour Stake (1995), l'étude de cas peut à la fois être positiviste ou interprétative. Selon lui, la perspective est influencée par la nature des objectifs de la recherche, par la nature des méthodes de collecte de données choisies ainsi que par les choix en ce qui concerne l'analyse. Merriam (1998) propose pour sa part une perceptive interprétative à l'étude de cas. L'auteure souligne l'importance des méthodes qualitatives dans cette approche de recherche. Selon elle, l'étude de cas implique nécessairement de prendre en compte et de s'intéresser au contexte dans lequel le phénomène à l'étude est imbriqué, sans quoi le sens attribué au cas n'est plus (Merriam, 1998). Pour l'auteure, l'étude de cas peut être qualifiée en fonction de trois caractéristiques principales. D'abord, elle est dite particulariste en ce sens qu'elle permet de se concentrer sur une situation problématique, délimitée par des frontières, et de ce fait elle permet de se pencher sur un groupe spécifique de personnes. Ensuite, l'étude de cas est dite descriptive selon Merriam (1998) puisque le rendu final de celle-ci offre un descriptif

riche de la situation problématique. Cette richesse prend appui sur la présence de nombreux concepts à même le cas ainsi que sur les interactions qui les unissent. Enfin, l'étude de cas est dite heuristique selon l'auteure de référence, car elle permet de mettre en lumière une signification nouvelle à certaines expériences, elle peut ouvrir la voie à la découverte de liens encore inconnus entre des concepts et elle peut inviter à repenser un phénomène ayant déjà fait l'objet d'autres recherches dans le passé. Merriam (1998) explique que, par sa nature, les apports de cette approche de recherche sont nombreux. Notamment, l'étude de cas permet de dégager des éclairages pertinents pour la compréhension d'un problème plus général à la suite de l'examen spécifique d'un cas. Elle permet aussi de mettre en lumière la complexité d'un phénomène, d'expliquer des raisons derrière un problème ainsi que de présenter des résultats issus de différents points de vue et d'une variété de sources d'information.

La perspective interprétative de l'étude de cas telle que présentée par Merriam (1998) rejoint les besoins de la présente recherche. D'abord, cette perspective est en cohérence avec la posture épistémologique compréhensive retenue pour la recherche en ce sens que cette dernière cherche à comprendre la réalité vécue par un groupe de personnes. L'importance accordée au contexte dans lequel prend place le phénomène vécu s'arrime également à la situation problématique ayant été exposée dans le premier chapitre, soit le nouveau contexte éducatif de la maternelle 4 ans à temps plein québécoise accessible à tous. Le caractère heuristique de ce type de recherche

concorde par le fait même avec l'intention de la recherche puisqu'il est souhaité de démystifier l'expérience de collaboration école-famille de certains acteurs dans un contexte donné. Finalement, l'attention pouvant être centrée sur une situation particulière vécue par un groupe spécifique de personnes rejoint directement l'angle retenu pour l'étude, soit celui de s'intéresser à la réalité de membres du personnel scolaire et de parents qui entourent des enfants présentant des besoins développementaux considérés particuliers.

3.2 Le type de recherche

L'approche méthodologique de la présente recherche étant l'étude de cas dans une perspective interprétative, voyons maintenant plus précisément le type de recherche retenu. À travers les années, plusieurs définitions de l'étude de cas ont été élaborées, celles-ci variant notamment en fonction des domaines et des perspectives de recherche des différents auteurs. Roy (2021) en est venu à proposer une définition simple de l'étude de cas qui tient compte à la fois de la variété de circonstances dans laquelle elle peut prendre place et qui met en lumière ses principales caractéristiques : « Une approche de recherche qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, une organisation ou un groupe d'individus bien délimité, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse les bornes » (p. 160). Ainsi, cette définition fait ressortir que l'étude de cas amène à franchir une frontière dans la construction des connaissances qu'elle seule permet d'atteindre grâce aux détails qu'elle amène à dégager et grâce à la finesse à laquelle elle invite pour l'analyse.

Également, sans qu'elles ne soient hermétiques, des limites doivent être établies lorsqu'il y a recours à cette approche en recherche afin de permettre de circonscrire le cas à l'étude clarifiant du même coup l'entité faisant l'objet de l'investigation. L'énumération présente dans la définition de Roy (2021) montre d'ailleurs que le cas peut prendre diverses formes. De ce fait, plusieurs types d'étude de cas existent.

À la lecture de Merriam (1998), de Stake (1995) et de Yin (2003), il est possible de répertorier au moins 10 types d'étude de cas. L'étude de cas unique (ou « étude de cas simple » ou « *single case study* »), qui a été amenée par Yin (1989), est l'un de ces types. Paillé (2007) résume le propos de Yin en ce qui concerne la pertinence de l'étude de cas unique :

> « Selon Yin (1989), trois arguments peuvent être avancés en faveur du choix d'un seul cas comme objet d'étude : ce choix s'avère justifié lorsqu'il s'agit 1) d'un cas stratégique (*critical case*) pour tester une théorie déjà bien formulée, 2) d'un cas extrême ou unique, ou 3) d'un cas révélateur (c'est-à-dire révélant une situation jamais étudiée auparavant). » (Paillé, 2007, p. 146)

En cohérence avec le troisième argument avancé par Yin (1989), le recours à l'étude de cas unique dans le cadre de la présente recherche se veut justifié. Le fait de s'en tenir à un seul cas relativement typique de l'objet d'étude permet de se pencher sur plusieurs sous-éléments d'analyse, ce qui est susceptible de faire émerger un ensemble de résultats particulièrement révélateur du phénomène étudié. Pour ainsi dire, le fait de recueillir des données auprès d'acteurs liés par un même milieu scolaire, et donc par un même enfant, permet d'illustrer typiquement une situation de collaboration école-famille qui peut exister dans les autres classes de maternelle 4 ans

à temps plein du Québec. Le contexte autour de ce service éducatif étant nouveau, l'occasion qu'offre l'étude de cas de documenter plusieurs concepts à même une seule situation pour mieux en comprendre la teneur se veut pertinente. Finalement, l'étude de cas unique se veut une voie idéale pour explorer la réalité des acteurs devant prendre en compte de façon particulière les besoins développementaux de certains enfants puisque ce type de recherche a justement pour force la capacité à creuser les phénomènes complexes et à caractère particulier.

3.3 Le déroulement de la recherche

L'opérationnalisation de l'étude de cas peut varier selon les objectifs et les conditions pour mener la recherche. Gagnon (2012) est l'auteur d'un ouvrage présentant de façon détaillée des étapes à suivre pour une réalisation rigoureuse et systématique d'une étude de cas, permettant par le fait même de contrer certaines remises en cause parfois émises relativement à la véracité des résultats. Les étapes proposées sont les suivantes : 1) Établissement de la pertinence; 2) Assurance de la véracité des résultats; 3) Préparation; 4) Recrutement des cas; 5) Collecte des données; 6) Traitement des données; 7) Interprétation des données; 8) Diffusion des résultats. Les huit étapes se découpent en activités qui elles s'accompagnent d'objectifs spécifiques. Chaque étape est composée de 3 à 21 activités pour un total de 53 activités pour l'ensemble des étapes de la recherche. Considérant les conditions particulières dans lesquelles la recherche a dû être menée (pandémie de Covid-19) et considérant le réalisme devant

accompagner un projet de maitrise, il n'a pas été possible de respecter cette démarche de recherche.

Désirant néanmoins s'inscrire dans une démarche la plus rigoureuse et systématique possible, et souhaitant obtenir des résultats riches, les pistes de démarche proposées par Roy (2021) sont celles ayant guidé le déroulement de la présente recherche. Les pistes qu'il propose sont simplement plus larges que celles de Gagnon (2012), ce qui convient au cadre moins strict dont nous avions besoin pour mener la recherche dans les circonstances mentionnées précédemment. Les pistes proposées sont les suivantes : 1) Préparation du cadre théorique; 2) Sélection du ou des cas; 3) Préparation du terrain et préenquête; 4) Collecte de données; 5) Analyse; 6) Rédaction; 7) Participation d'acteurs externes aux travaux.

D'abord, une recension des écrits scientifiques, accompagnée d'une analyse de contenu par extraction des unités de sens (inspirée de Bardin, 2009), a été réalisée essentiellement au début du projet de recherche de manière à permettre l'élaboration des questions de recherche ainsi que le développement d'un cadre conceptuel dans notre cas. Comme expliqué par Roy (2021), cette étape ne souhaite pas entrer en contradiction avec l'approche inductive principalement utilisée pour l'analyse des données dans cette étude de cas. Elle permet plutôt d'aider à comprendre le contexte dans lequel prend place l'étude, à confirmer la pertinence de la recherche au moment où elle a lieu et à fournir des pistes de compréhension et d'interprétation. L'étape de

la sélection du cas a suivi en s'appuyant sur le troisième argument en faveur de l'étude de cas unique avancé par Yin (1989) (voir la section précédente [3.2] pour les explications). Pour ce faire, des critères de sélection permettant de délimiter le cas ont été établis. La recherche du cas et les critères de sélection sont abordés dans la section suivante (3.4). Pour ce qui est de la troisième étape, bien que Roy (2021) explique qu'elle soit utile pour confirmer la validité du cas et l'accès aux données, le temps restreint dont nous disposions pour mener la recherche n'a pas permis de mener une préenquête. Néanmoins, la préparation du terrain a pour sa part inclut l'élaboration des outils de collecte de données, la validation de l'outil principal auprès de volontaires externes au cas ainsi que la rédaction des lettres de présentation (voir l'annexe A). L'élaboration des outils et la validation sont traitées plus en détail dans la section 3.5. La collecte de données comme quatrième étape de l'étude de cas a ensuite suivi. Tel que suggéré par Roy (2021), plusieurs outils de collecte ont été utilisés invitant par le fait même à une triangulation des données. Un journal de bord a d'ailleurs été tenu de manière à soutenir l'objectivation du processus. Ces aspects sont abordés plus loin dans le chapitre. Pour ce qui est de l'analyse, elle a été menée de façon systématique au moyen d'un logiciel spécialisé (NVivo) permettant de regrouper à un seul endroit les données issues des différentes sources de collecte. La section 3.6 décortique le processus d'analyse ayant soutenu l'émergence des résultats. L'étape de la rédaction, soit celle faisant référence à la présentation des résultats, inclut une description détaillée du cas et elle respecte l'approche linéaire analytique proposée par Yin. La signification de cette approche est présentée au chapitre 4 de

même que les autres propositions de l'auteur. Finalement, il n'a pas été possible d'atteindre la dernière étape de la démarche proposée par Roy. Bien qu'il y ait eu vérification du travail d'analyse par la direction de recherche, le regard d'une personne externe au projet n'a pas été possible ni la validation auprès des personnes faisant partie du cas. Ces démarches auraient enrichi les résultats, mais les contraintes pandémiques et temporelles du projet n'ont pas rendu réaliste la tenue de cette étape.

Le tableau 1 présente l'opérationnalisation des étapes de l'étude de cas unique ayant été menée dans le cadre du présent projet. Il est à noter que des parties de la préparation du terrain ont entrecroisé la finalisation du cadre conceptuel ainsi que des démarches dans la sélection du cas.

Tableau 1 : Opérationnalisation de l'étude de cas unique

Étapes (inspiré de Roy, 2021)	**Périodes**
1) Préparation du cadre conceptuel	Janvier 2020 à février 2021
2) Sélection du cas	Janvier 2021 à avril 2021
3) Préparation du terrain	Novembre 2020 à mars 2021
4) Collecte de données	Avril 2021 à juin 2021
5) Analyse	Novembre 2021 à février 2022
6) Rédaction	Février 2022 à juin 2022
7) Participation d'acteurs externes	Non réalisée

3.4 La sélection du cas

La sélection du cas dans une recherche de type étude de cas unique constitue vraisemblablement un point culminant du processus de recherche. Selon Merriam (1998), la sélection du cas requière d'abord de déterminer les critères de sélection

pour le choix du cas afin de clarifier les frontières de celui-ci et ensuite rechercher le cas correspondant, ce qui réfère au recrutement.

La détermination des critères de sélection pour la présente recherche prend appui sur les critères influençant le choix du cas proposés par Pires (1997). Ces critères sont : 1) la pertinence théorique ; 2) les caractéristiques et la qualité intrinsèque ; 3) la typicité ou l'exemplarité ; 4) la possibilité d'apprendre avec le cas choisi ; 5) l'intérêt social; 6) l'accessibilité. Avant de reprendre les critères de Pires pour les lier aux six groupes de critères de sélection ayant été établis pour la présente recherche, voyons ces six groupes de critères :

1) Critères pour le milieu scolaire : Milieu scolaire qui accueille une classe de maternelle 4 ans à temps plein dans laquelle une ressource additionnelle y travaille, qui met de l'avant le rôle des parents à l'école du point de vue de la direction d'établissement et qui est composée entre autres d'enfants présentant des besoins considérés particuliers[16].
2) Critères pour l'enseignante : Enseignante qui est titulaire d'une classe de maternelle 4 ans à temps plein depuis au moins deux ans incluant l'année en cours[17], qui a une ressource additionnelle dans sa classe, qui met de l'avant selon

[16] Puisqu'il est souhaité de rencontrer deux parents dans le cadre de cette recherche (voir le point 6), le milieu scolaire doit accueillir dans sa classe deux enfants ou plus présentant des besoins considérés particuliers.

[17] En raison du contexte de pandémie de Covid-19, il est possible que des activités de collaboration école-famille aient été suspendues dans certaines classes de maternelle 4 ans, et ce, à certains moments

elle des pratiques collaboratives avec les familles et qui a selon elle un groupe composé entre autres d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. L'enseignante doit être titulaire de classe dans le milieu scolaire ciblé au point 1.

3) Critères pour la ressource additionnelle : Personne qui occupe le poste de ressource additionnelle depuis le début de l'année scolaire 2020-2021[18] dans une classe de maternelle 4 ans à temps plein accueillant des enfants qui présentent des besoins considérés particuliers. La ressource additionnelle doit travailler, à temps plein ou à temps partiel, dans la même classe que l'enseignante ciblée au point 2.
4) Critères pour la conseillère pédagogique : Personne qui occupe le poste de conseillère pédagogique depuis le début de l'année scolaire 2020-2021[19] et qui intervient dans des classes de maternelle 4 ans à temps plein accueillant des enfants qui présentent des besoins considérés particuliers. La conseillère pédagogique doit intervenir auprès du milieu ciblé au point 1.
5) Critères pour la direction d'établissement : Personne qui occupe le poste de direction d'établissement au moment de la collecte de données[20] dans un milieu composé d'une ou de plusieurs classes de maternelle 4 ans à temps plein

---

de l'année scolaire. Afin de s'assurer que l'enseignante ait déjà été impliquée dans des activités de collaboration école-famille, deux années d'expérience dans le milieu étaient demandées.

[18] Étant donné qu'il s'agit d'un métier récent au Québec, il est plus réaliste de demander une seule année d'expérience dans le milieu.

[19] Étant donné qu'il peut y avoir des changements de personnel, il est plus réaliste de demander une seule année d'expérience dans le milieu.

[20] Étant donné qu'il peut y avoir de fréquents changements de personnel, il est plus réaliste de ne pas demander d'année d'expérience dans le milieu.

accueillant des enfants qui présentent des besoins considérés particuliers. La direction d'établissement doit œuvrer dans le milieu scolaire ciblé au point 1.

6) Critères pour les parents : Adultes avec lesquels le lien école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein est établi. Il peut s'agir d'adultes ayant la responsabilité légale d'un enfant qui présente des besoins considérés particuliers dans la classe ou non. Les besoins considérés particuliers de l'enfant doivent être connus des parents acceptant de participer. Il est souhaité de rencontrer deux parents de la classe dans le cadre de cette recherche (un parent lié à un premier enfant du groupe-classe et un autre parent lié à un deuxième enfant du groupe-classe). Les parents participants sont reliés au milieu scolaire ciblé au point 1.

Le cas unique pour la présente recherche est donc de type « milieu » (Pires, 1997) en ce sens que le noyau qui relie l'ensemble des personnes participantes est un même milieu scolaire, soit une même classe de maternelle 4 ans à temps plein québécoise. La pertinence théorique de ce cas (critère 1 de Pires) est assurée par le fait que les critères de sélection sont liés directement aux objectifs de la recherche. En effet, les critères de sélection 2 à 6 de la présente recherche assurent que le phénomène étudié le sera selon des membres du personnel scolaire et selon des parents. Ensuite, le fait d'inclure directement des personnes vivant la réalité à l'étude dans le cas en assure une qualité intrinsèque (critère 2 de Pires), car il devient possible de s'approcher significativement du vécu. Aussi, le cas choisi souhaite montrer qu'il peut être révélateur pour les autres milieux scolaires du Québec (critère 3 de Pires) puisqu'il

est composé de critères de sélection pouvant justement être retrouvés typiquement ailleurs et donc il ne tend pas uniquement à vouloir faire ressortir ses spécificités. Pour sa part, la possibilité d'apprendre avec le cas choisi (critère 4 de Pires) est un critère qui s'actualise davantage par l'entremise de l'analyse. En effet, c'est l'approche inductive principalement privilégiée lors de l'analyse qui a permis de faire émerger des connaissances inattendues liées à des concepts qui n'avaient pas été anticipés initialement dans le cadre conceptuel (voir le chapitre 5). L'intérêt social du cas (critère 5 de Pires) se veut quant à lui justifié par le fait que les critères de sélection découlent de la recension des écrits ayant été réalisée afin de démontrer la pertinence sociale de la recherche. Notamment, l'implication de la ressource additionnelle est liée à la place qu'occupent maintenant ces personnes dans les classes de maternelle 4 ans au Québec. Enfin, pour assurer une accessibilité du cas (critère 6 de Pires), les critères de sélection se basent sur la participation de six personnes. Puisqu'il était désiré que ces personnes soient toutes reliées par un seul milieu et puisqu'il fallait que les parents volontaires de ce même milieu soient en mesure de reconnaitre les besoins considérés particuliers de leur enfant, il a été choisi de restreindre le cas à cette ampleur. Le choix d'impliquer la direction d'établissement et la conseillère pédagogique du milieu dans le cas s'appuie sur la perspective systémique dans laquelle s'inscrit la présente recherche (voir Bronfenbrenner, 1979 dans le cadre conceptuel), à savoir que le travail de ces membres du personnel scolaire peut avoir un lien avec la collaboration école-famille.

3.4.1 Le recrutement

Le paradigme qualitatif dans lequel s'inscrit la présente recherche et plus précisément le fait qu'il s'agisse d'une étude de cas unique pointe l'indéniable nécessité de recourir à une recherche non probabiliste et intentionnelle des personnes participantes de manière à respecter avec le plus de justesse possible les caractéristiques du cas ayant été préalablement déterminées (Pires, 1997). Plusieurs détails étant à prendre en compte pour la participation à ce projet de recherche, un recrutement par réseau s'est avéré justifié (Fortin et Gagnon, 2016).

La première vague de recherche du cas s'est donc faite à partir de 19 connaissances œuvrant à ce moment dans différents centres de services scolaires du Québec. Cette vague a donné lieu à une première série de contacts avec plusieurs enseignantes, ressources additionnelles ou conseillères pédagogiques intéressées par le projet. Dans ces cas, la lettre de présentation (voir l'annexe A) était envoyée et des échanges (électroniques ou téléphoniques) avaient lieu avec certaines personnes afin de discuter plus spécifiquement des critères de sélection. De cette première vague s'en est découlé le recrutement d'une ressource additionnelle pour la validation du schéma d'entrevue destiné à la ressource additionnelle (voir la section 3.5.1), le recrutement d'un parent également pour la validation du schéma d'entrevue destiné aux parents (voir la section 3.5.1) ainsi que le recrutement d'un potentiel milieu pour mener la

recherche. Il est à noter que les personnes volontaires ayant participé à la validation des schémas d'entrevue ne sont pas impliquées dans le milieu qui constitue le cas.

Considérant que Gagnon (2012) suggère de rechercher plus de cas que le nombre nécessaire pour mener l'étude, une deuxième vague de recherche du cas s'est amorcée par l'entremise d'une publication sur différents groupes dans un réseau social. Cette deuxième vague a pour sa part permis d'entrer en contact avec 13 enseignantes. Il a ainsi été possible de recruter une enseignante pour la validation du schéma d'entrevue qui était destiné à l'enseignante et il a été possible d'identifier un potentiel deuxième milieu pour mener la recherche.

Ces deux milieux où la recherche pouvait potentiellement avoir lieu ne correspondaient pas suffisamment aux critères de sélection établis pour le cas. En effet, il n'y avait pas suffisamment d'acteurs scolaires intéressés à participer ou les parents souhaitant participer n'étaient pas en mesure de reconnaitre les besoins considérés particuliers de leur enfant[21]. Une troisième vague de recherche a donc été nécessaire. Le réseau a été élargi à 11 autres personnes associées à différents centres de services scolaires et œuvrant pour diverses appartenances (enseignantes, conseillères pédagogiques, association professionnelle et ministère de l'éducation).

---

[21] Les parents participants doivent reconnaitre les besoins considérés particuliers de leur enfant (admettre leur existence), car autrement un point de rupture se crée avec l'un des objets d'étude de la présente recherche, c'est-à-dire les enfants présentant des besoins considérés particuliers.

Plusieurs nouveaux contacts ont ainsi pu avoir lieu avec des personnes intéressées par le projet.

À l'issu de cette troisième vague, il a finalement été possible de trouver un milieu respectant presque la totalité des critères de sélection. Le seul critère n'ayant pu être respecté est celui de la direction d'établissement. Cette dernière a bel et bien donné son accord pour le projet de recherche, mais il n'a pas été possible d'avoir de retour à la suite de l'invitation à participer elle-même au projet. Deux formes de participation ont été proposées, soit l'entrevue semi-dirigée ou le document écrit avec questions ouvertes, mais aucune réponse n'a été obtenue. Il est aussi à noter que le critère de l'enseignante n'a pas été entièrement respecté. Celle-ci avait une année d'expérience à la maternelle 4 ans à temps plein plutôt que deux. En contrepartie, son expérience professionnelle antérieure a été jugée satisfaisante pour les besoins de la recherche (voir la description détaillée du cas au chapitre 4). Finalement, cinq personnes font partie du cas : une enseignante d'expérience à la maternelle, une ressource additionnelle qui est éducatrice spécialisée, une conseillère pédagogique à la maternelle et deux parents (deux mères) d'enfants faisant partie de la classe de l'enseignante titulaire. Une description plus détaillée de chacune des participantes[22] est proposée dans le prochain chapitre.

---

[22] Dans le présent mémoire, lorsqu'il est question précisément des personnes ayant participé au projet de recherche (faisant partie du cas), le genre féminin est utilisé pour les désigner puisque c'est le genre avec lequel chacune d'elle s'est identifiée en entrevue.

3.5 La collecte des données

Comme le souligne Roy (2021), la multiplicité des sources de données dans une étude de cas et la triangulation de celles-ci constituent des gages pour veiller à la profondeur de la recherche. De ce fait, plusieurs moyens sont utilisés pour la collecte de données dans le présent projet et ils sont choisis notamment en raison du grand potentiel inductif qui les caractérise : 1) entrevue semi-dirigée; 2) journal de bord; 3) document écrit. Chacun d'eux fait l'objet d'une sous-section dans les pages suivantes. L'utilisation de chacun de ces moyens se veut complémentaire en ce sens qu'ils permettent de recueillir des données sur des aspects qui n'auraient peut-être pas pu être abordés par l'un ou l'autre d'entre eux. D'ailleurs, la combinaison des moyens choisis (entrevues, journaux de bord et documents écrits) pour la présente recherche se base sur les objectifs qui sont visés. En effet, il est souhaité d'étudier un phénomène selon des personnes vivant la réalité qui en découle, alors leur offrir des occasions de s'exprimer sur ce phénomène, à l'oral et à l'écrit, paraissait plus pertinent par exemple que l'observation en situation, moyen de collecte de données fréquemment utilisé en recherche qualitative.

3.5.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée constitue la source principale de données dans la présente étude de cas, et ce, considérant la posture épistémologique compréhensive de la recherche. Comme l'explique Savoie-Zajc (2021), puisqu'il est souhaité de mieux comprendre un phénomène à partir du point de vue des personnes qui le vivent et à

partir du sens que ces personnes donnent au phénomène, le recours à l'entrevue semi-dirigée comme moyen d'y parvenir est justifié. Ce moyen réfère à une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur dans l'optique d'échanger en profondeur sur les thèmes à l'étude (Savoie-Zajc, 2021). À la lecture de cette auteure, il est possible de comprendre que la profondeur permise par ce type d'entrevue s'appuie notamment sur l'édification en cours d'échange d'une relation logique entre les différents thèmes abordés, sur l'invitation à l'explicitation du vécu, et sur les caractères situationnel et conditionnel de l'interaction (ex. : implications émotionnelles, caractéristiques des participants).

L'élaboration des schémas d'entrevue a fait l'objet d'un travail conceptuel minutieux tel que suggéré par Gaudreau (2011). D'abord, les concepts principaux du projet de recherche (collaboration école-famille, maternelle 4 ans, besoins considérés particuliers) et quelques-unes de leurs déclinaisons ont servi de base pour réfléchir la structure des schémas. Ensuite, les thèmes et les sous-thèmes abordés dans la problématique et principalement dans le cadre conceptuel (ex. : relation, communication) ont servi à développer des questions ouvertes, c'est-à-dire des questions qui invitent à l'expressivité et à la réflexivité. Enfin, ces dernières ont été remaniées en fonction des objectifs de la recherche, c'est-à-dire en organisant la formulation des questions de manière que les objectifs soient susceptibles d'être documentés le plus explicitement possible (ex. : le mot « défi » se retrouve dans les schémas d'entrevue). Afin de tenir compte des caractéristiques distinguant chacune

des participantes faisant partie du cas, un schéma d'entrevue a été différencié pour chacune d'elles. En effet, le schéma initialement élaboré pour l'enseignante a par la suite été subtilement adapté pour la ressource additionnelle, pour la conseillère pédagogique et pour les parents (voir les annexes B et C pour deux exemples de schémas[23]). En outre, de manière à augmenter la validité de ces schémas, ils ont été testés auprès de trois volontaires : une enseignante titulaire d'une classe de maternelle 4 ans à temps plein, une ressource additionnelle travaillant depuis quatre années en maternelle 4 ans à temps plein et un parent d'un enfant âgé de 4 ans qui présente des besoins considérés particuliers au regard de la sphère physique et motrice d'après le parent. Les volontaires ont accepté de participer à une simulation d'entrevue semi-dirigée puis les schémas ont été retravaillés par la suite. Notamment, l'ordre de certaines questions a été changé afin de permettre un enchainement plus logique des idées, puis des questions ont été combinées, morcelées, supprimées, ajoutées ou clarifiées.

Comme l'explique Poupart (1997), le but d'un entretien qualitatif est « de faire en sorte que l'interviewé puisse véritablement rendre compte de sa vision ou de son expérience » (p.186). Pour la tenue des entrevues, dans le cadre de l'étude de cas, ce but a été gardé en tête pour s'assurer de le respecter autant que possible et des stratégies proposées par l'auteur ont été appliquées afin d'obtenir la collaboration des

[23] Le schéma d'entrevue de la ressource additionnelle et celui de la conseillère pédagogique sont similaires à celui de l'enseignante, ce qui explique qu'ils ne se retrouvent pas en annexe.

interviewées, de les rendre confortables et de gagner leur confiance. Entre autres, le projet de recherche a préalablement été présenté avec authenticité aux volontaires en ce qui a trait à l'ampleur et à l'utilité de leur participation. Une grande disponibilité pour répondre aux questions et pour discuter avec les participantes avant la date prévue pour l'entrevue de même qu'une très grande souplesse quant au choix du moment pour l'entrevue sont également à souligner. Avant le début de l'entretien, un temps a été pris pour revenir sur les objectifs de la recherche, sur le fonctionnement de l'entrevue et sur les considérations éthiques (voir les premières pages des annexes B et C) (voir la section 3.7 pour les considérations éthiques). Tout au long des entrevues, l'écoute, l'intérêt, l'empathie et le réconfort ont été mis de l'avant, l'idée étant de soutenir un partage vrai et non restrictif du vécu des participantes. La position de neutralité a également été soulignée en début d'entrevue et le langage non verbal a été adapté en conséquence. Enfin, les participantes ont pu choisir l'endroit qui leur convenait le mieux pour la tenue de l'entrevue et il leur a été suggéré de s'installer dans un endroit calme avec peu de distractions. Considérant le contexte pandémique, les entrevues ont eu lieu par visioconférence.

Des habiletés plus spécifiques pour piloter des entrevues semi-dirigées sont également nécessaires (Savoie-Zajc, 2021). Lors des entrevues pour le présent projet de recherche, la formulation des questions se voulait la plus simple et la plus pertinente possible. L'ordre des questions était adapté en fonction de l'évolution du récit raconté, des questions de vérification étaient posées lorsque requis et de brèves

synthèses étaient parfois proposées afin d'assurer une compréhension fidèle du propos. Aussi, une prise de notes en simultané a permis de relever des clarifications requises et des thèmes émergeants, d'identifier des thèmes importants aux yeux de chaque participante, de noter des réflexions et de conserver des traces du fil conducteur dans le discours de chaque participante.

Bien que les entrevues aient dû être réalisées virtuellement, et donc que des frontières physiques sont associées à ce genre d'entrevue (Savoie-Zajc, 2021), la dimension sociale n'a pas semblé être affectée dans la présente recherche. D'ailleurs, l'ensemble des entrevues a été de longue durée. Celles-ci variaient entre 1 heure et 1 heure 45 minutes. Celle de l'enseignante s'est déroulée en deux parties pour un total de trois heures d'enregistrement puisque que selon Gaudreau (2011), le maximum d'endurance est généralement atteint après 1 heure 30 minutes. Le climat harmonieux qui s'est installé avec les volontaires semble avoir contribué à la très grande richesse des partages et à soutenir un maintien dans l'engagement, le tout aidant à la crédibilité des données. Les cinq entrevues ont été enregistrées par l'entremise de la plateforme de visioconférence utilisée et d'un enregistreur vocal afin de faciliter la transcription sous forme de verbatim par la suite.

3.5.2 Le journal de bord

Le journal de bord est le second moyen de collecte de données utilisé dans la présente étude de cas. Ce moyen a été déployé sous deux formes : le journal de bord de l'enseignante et le journal de bord de la chercheuse.

Le journal de bord de l'enseignante dans ce projet de recherche correspond à la description que propose Merriam (1998) d'un document généré par le chercheur et pour la recherche (« *researcher-generated document* »). Dans le cas présent, il s'agit d'un document écrit ayant été élaboré spécifiquement à l'intention de l'enseignante participante (voir l'annexe D). Effectivement, l'un des buts d'un tel moyen de collecte de données dans une étude de cas peut être de recueillir des détails contextuels et situationnels traduisant de la réalité quotidienne vécue par le participant selon Merriam (1998). L'auteure explique également que ce moyen permet d'orienter plus directement la collecte des données écrite dans une direction estimée potentiellement révélatrice du cas. Le journal de bord de l'enseignante a donc été élaboré dans une optique de complémentarité, mais également dans une optique de triangulation des données. En effet, la première section du journal qui porte sur la communication vise une corroboration avec les parties de l'entrevue qui abordent ce thème et avec les documents écrits qui ont été collectés (voir section 3.5.3). La deuxième section vise à la fois la corroboration et la complémentarité puisque des éléments nouveaux figurent dans le journal de l'enseignante alors que d'autres ont été

abordés en entrevue. La troisième section vise une complémentarité puisque le thème qu'elle traite n'a pas été inclus dans le schéma d'entrevue en raison des contraintes de temps. Cette section vise à inviter l'enseignante à détailler les activités de collaboration école-famille ayant eu lieu dans sa classe durant l'année scolaire. Comme cela est évoqué au chapitre 4, l'analyse des données a montré que l'enseignante n'a finalement pas tenu d'activités parents-enfants durant l'année en raison de la pandémie, ce qui explique que cette section n'ait finalement pas été complétée par l'enseignante. Ainsi, il n'a pas été possible de collecter des données sur les activités liées au volet Parents, mais plusieurs autres thèmes en lien avec la collaboration école-famille ont pu être documentés. Pour poursuivre, le journal de bord de l'enseignante a fait l'objet de deux moments de collecte espacés par deux mois (avril 2021 et juin 2021) afin de laisser suffisamment de temps à l'enseignante pour mettre par écrit ses réflexions. Bien qu'il aurait été intéressant d'avoir accès à un tel journal de la part des autres participantes à l'étude de cas, il a été jugé que cette requête aurait pu nuire à la volonté de s'engager dans la recherche en raison du sentiment de surcharge occasionné par la pandémie de Covid-19 qui pesait déjà à certains égards et en raison de l'inconfort qui peut accompagner l'idée de réaliser une tâche d'écriture qui est par la suite soumise à une analyse.

Dans un processus de recherche qualitative, le chercheur souhaite objectiver sa subjectivité afin d'augmenter la validité de la recherche. Pour ce faire, le journal de bord du chercheur est un moyen pouvant être utilisé, car il aide à situer les données

récoltées par rapport à leur contexte et à adopter une distance critique (Bernard et Vanlint, 2021). Plus précisément pour l'étude de cas, ce moyen est incontournable à utiliser selon Roy (2021) puisqu'il permet de prendre conscience de l'effet potentiel des biais personnels dans la compréhension du cas, ce qui aide par la suite à approfondir l'interprétation. Tel que suggéré par cet auteur, dans ce journal de bord, des notes générales (exemple tiré du journal : « *La participante est très souriante. La participante prend du temps pour réfléchir avant de fournir certaines réponses.* »); des difficultés (exemple tiré du journal : « *Le choix de la méthode d'analyse pose de nombreux questionnements. Il est difficile de cerner les inconvénients ou les bénéfices de certaines méthodes.* »); des réflexions (exemple tiré du journal : « *Je me demande si je vais réussir à couvrir tous les thèmes dans l'entrevue. En même temps, je ne veux pas brusquer la participante.* »); et des amorces d'explication (exemple tiré du journal : « *J'ai l'impression, à la suite de cette entrevue, que la communication va ressortir comme un thème fort pour cette personne. À voir à la suite de l'analyse.* ») y ont été consignées de façon manuscrite principalement au cours des étapes de la collecte des données et de l'analyse. Ce moyen aura influencé l'écriture et le contenu du quatrième et du cinquième chapitre du présent mémoire en ce sens qu'il aura aidé, comme discuté par Bernard et Vanlint (2021), à pister le processus d'analyse et de conceptualisation.

3.5.3 Le document écrit

Pour Cellard (1997), le document écrit en recherche qualitative est un moyen de collecte de données constitué d'un texte écrit manuscrit ou imprimé qui est consigné sur papier et qui est exploité et non créé dans le cadre d'une recherche. Bourgeois (2021) ajoute que ce document peut être électronique. Selon Cellard (1997), le document écrit se veut une source de données pertinente pour plusieurs raisons. D'abord, il y a absence de possibilité d'influence du chercheur sur les données, influence qui demeure toujours difficile à mesurer et qui s'accompagne d'un risque de biaiser les données. Le document écrit a aussi pour force d'amener une dimension temporelle à la compréhension du phénomène à l'étude. Il peut en effet participer à situer le vécu du participant par rapport à un certain espace-temps. La collecte de documents écrits peut avoir différents buts en recherche (Bourgeois, 2021). Dans le cadre du présent projet, l'intention principale est de servir à la triangulation des données avec celles obtenues par l'entremise d'autres sources (entrevues semi-dirigées et journaux de bord). Ce moyen aide à approfondir la compréhension du phénomène en précisant et en nuançant la nature de certains des thèmes (ex. : communication avec les parents). Il joue donc essentiellement un rôle d'appui au discours.

Six documents écrits en provenance de l'enseignante ont pu être collectés pour la présente étude de cas. Ces documents, soit leur forme, ne sont pas en soi

personnalisés en fonction des enfants du cas ou de leur famille, mais leur contenu est individualisé. Le premier document en est un contenant des exemples de communication écrites officielles envoyées aux parents à la fin des étapes de l'année scolaire à la maternelle 4 ans. Le deuxième document est un extrait d'une pochette *facteur* (voir le chapitre 4 pour des explications sur ce moyen de communication). Le troisième document est une feuille de suivi remise aux parents lorsqu'un enfant doit être sorti de classe durant la journée. Le quatrième document est une copie du questionnaire de fin d'année qui a été envoyé par l'enseignante aux parents afin de relever leurs impressions à certains sujets. Le cinquième et le sixième documents sont deux exemples de messages hebdomadaires envoyés par l'enseignante sur une plateforme numérique de classe. Ces six documents constituent des traces de communications écrites entre l'enseignante et les parents. Par « communication écrite », il est ici entendu des échanges écrits que l'enseignante a eu avec des parents d'enfants de la classe, dont ceux présentant des besoins considérés particuliers, ce qui inclut les parents participant au projet.

Les documents écrits récoltés ont fait l'objet d'une analyse documentaire (Cellard, 1997; Bourgeois, 2021), analyse décrite dans la section 3.6.1. De tels documents n'ont pas été collectés auprès des autres participantes de la recherche pour deux raisons. D'abord, la ressource additionnelle et la conseillère pédagogique ne communiquent pas, sauf exception, de façon écrite avec les parents. Ensuite, pour ce qui est des mères participantes, de tels documents ne leur ont pas été demandé pour

éviter de les placer dans une situation inconfortable, c'est-à-dire celle de devoir exposer aux yeux de la chercheuse des écrits précis portant sur la situation potentiellement difficile de leur enfant à l'école. Ainsi, afin de préserver leur intégrité et pour éviter de mettre à risque le lien de confiance, nous avons seulement invité l'enseignante à nous remettre des documents écrits. Les copies remises par l'enseignante contenaient uniquement ses propos, ceux des parents ayant été retirés.

Le tableau 2 résume les moyens de collecte de données utilisés dans la présente recherche.

Tableau 2 : Résumé des moyens de collecte de données utilisés

Moyens	**Personnes concernées**	**Apports**	**Modalités**
Entrevues semi-dirigées	Enseignante Ressource additionnelle Conseillère pédagogique Mère 1 Mère 2	Recueillir le point de vue des participantes sur leur réalité au regard du phénomène étudié. Recueillir un grand nombre de données pour chacune des personnes faisant partie du cas. Trianguler les données avec celles issues des autres moyens.	Une entrevue d'environ une heure à une heure 45 minutes par personne. Entrevue de l'enseignante : trois heures (découpée en deux moments).
Journaux de bord - De l'enseignante - De la chercheuse	Enseignante Chercheuse	Recueillir des données précises sur des aspects spécifiques du phénomène étudié. Prendre en compte la réflexivité de la chercheuse	Enseignante : document écrit à remplir à deux moments. Chercheuse : ensemble de

		dans le processus de recherche. Trianguler les données avec celles issues des autres moyens.	notes consignées en lien avec le déroulement de recherche.
Documents écrits	Enseignante	Avoir des traces en lien avec différents moments de l'année scolaire. Avoir des données qui n'ont pas pu être influencées par le projet de recherche. Trianguler les données avec celles issues des autres moyens.	Au moins trois documents écrits à transmettre à la chercheuse (six documents finalement collectés) en lien avec le phénomène étudié.

3.6 L'analyse des données

Les entrevues semi-dirigées, les journaux de bord ainsi que les documents écrits de cette recherche ont permis de récolter des données de nature qualitative qui ont ensuite été soumises à une analyse qualitative elle-même. L'analyse qualitative peut être définie comme « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 2011, p. 203). Ainsi, les outils utilisés ont permis de recueillir des données qui elles servent d'assises pour la construction d'un sens en lien avec le phénomène à l'étude. Selon Gagnon (2012), dans une étude de cas, l'analyse des données constitue une étape particulièrement complexe du processus de recherche étant donné le soin avec lequel doit être traité le volume important de données. Pour guider la réalisation de l'analyse, il est donc utile d'établir d'abord l'ancrage

référentiel servant de socle au processus d'analyse et d'aborder ensuite les opérations ayant servies au traitement et à l'interprétation des données (Forget, 2021). Voyons d'abord l'ancrage référentiel qui réfère ici à la méthode d'analyse des données ayant été utilisée.

La méthode d'analyse qui a été retenue pour la présente recherche est l'analyse thématique telle que définie par Paillé et Muchielli (2021). Elle consiste essentiellement en la thématisation du corpus des données permettant de relever les thèmes pertinents pour répondre aux objectifs de la recherche. Pour Merriam (1988), l'auteure sur laquelle s'appuie la perspective de la présente étude de cas (voir la section 3.1.2), l'étape de l'analyse des données dans le processus de recherche doit évoluer progressivement en fonction de plusieurs niveaux analytiques. Pour l'auteure, il faut s'adonner d'abord à une organisation principalement descriptive des données, ce qui constitue la base pour permettre ensuite d'atteindre un niveau plus haut d'abstraction des données. Respecter ces niveaux d'analyse dirige donc de façon logique et rigoureuse vers une juste interprétation. L'analyse thématique se présente donc comme tout à fait cohérente avec les propos de l'auteure de référence. De telle sorte, afin de répondre avec le plus de précision possible aux objectifs de cette étude de cas et afin de respecter son épistémologie compréhensive, puis par le fait même de demeurer le plus possible dans une analyse qualitative inductive des données, il a été convenu que cette méthode s'avérait le choix le plus approprié. La sous-section suivante, par un retour sur chacune des opérations d'analyse ayant été effectuées,

permet de comprendre le déroulement spécifique de l'analyse thématique dans le cas de la présente recherche.

3.6.1 Les opérations d'analyse

Pour Forget (2021), la recevabilité des résultats en recherche qualitative, surtout dans une perspective compréhensive, est grandement tributaire de la description et de l'exemplification qui sont faites des opérations d'analyse. La part de subjectivité du chercheur ne pouvant être niée dans un processus d'analyse qualitative, l'auteure soulève que l'effort de prendre un pas de recul, puis de mettre en mots ses actions mentales permet de justifier les résultats. Voyons les opérations qui ont ponctué le processus d'analyse.

Au départ, une opération de préparation à l'analyse a été nécessaire. Ainsi, il y a eu relecture du cadre conceptuel et des schémas d'entrevue pour avoir en tête le contenu théorique qui était derrière la collecte de données ayant été réalisée. Au besoin, de courtes notes informelles sur les concepts étaient consignées dans le journal de bord de la chercheuse (exemple tiré du journal : « *Garder en tête que la communication peut se manifester de façon formelle ou informelle.* »). Aussi, un temps a été pris pour une réappropriation des objectifs de la recherche et des visées de l'analyse choisie de sorte à ancrer la posture analytique avant de commencer.

Puis, l'opération de thématisation des verbatim a pu débuter, opération qui a respecté le plus étroitement possible le processus proposé par Paillé et Muchielli (2021). Ainsi, il y a d'abord eu lecture du verbatim en annotant dans la marge les faits saillants qui semblaient ressortir au regard des objectifs de la recherche (exemple d'annotation « *Un défi qui s'illustre peut-être : une direction d'établissement peu informée. À voir.* »). Par la suite, la thématisation en tant que telle du verbatim a été réalisée. Il s'agissait d'en faire une lecture approfondie et de générer les thèmes qui étaient associés aux propos tenus par la participante. Du même coup, les segments du verbatim qui témoignaient des thèmes générés étaient regroupés sous ces thèmes. Lorsqu'un thème était généré, il importait dans le moment de préciser le plus possible le choix de mots afin d'assurer un processus de thématisation juste. À titre d'exemple, voici un thème qui a été généré dans le cadre de la présente recherche et voici deux segments d'un verbatim qui ont été regroupés sous ce thème (tableau 3).

Tableau 3 : Extraits tirés de NVivo d'un thème généré et de segments de verbatim associés

Exemple avec l'entrevue de la ressource additionnelle	
Exemple de thème	*« Gérer les confusions engendrées par les communications écrites »*
Exemples de segments du verbatim associés au thème	*« On l'a vécu cette année la communication écrite et l'interprétation. "Heille là, le parent m'a écrit ça." Mon dieu ok. On ne sait pas l'intonation et on ne sait pas son intention non plus donc on l'a vécu cette année qu'il y a eu un malaise, un froid. Pas un manque d'écoute, mais un manque de communication, de compréhension puis que ça a fait boule de neige. »*

	« L'enseignante communiquait avec ces [membres-là de la famille], mais [tel] parent n'était pas toujours au courant et vis-versa. L'information venait [de ce parent], mais [ce membre-là de la famille] n'était pas au courant ou il n'avait pas compris l'information de la même façon donc ça faisait de la chicane. C'est ça, ça a comme fait un petit peu de confusion entre tout le monde. »

La même opération de thématisation a été répétée pour les cinq verbatim. Chaque fois qu'un verbatim était analysé, un relevé de thèmes associé à celui-ci était simultanément constitué, c'est-à-dire que les thèmes générés étaient simultanément organisés de façon linéaire dans un document (dans notre cas dans un document *Word*) sous les rubriques et les sous-rubriques classificatoires qui avaient été déterminées pour cette recherche. Dans le cadre de ce projet, les rubriques référaient essentiellement aux objectifs de la recherche (ex. : « *Défis liés à la collaboration école-famille* ») et les sous-rubriques étaient les grandes déclinaisons qui ressortaient de l'analyse et qui devaient être générées pour clarifier l'organisation des thèmes (ex. : « *Défis pour l'équipe-classe* » est une sous-rubrique de « *Défis liés à la collaboration école-famille »*). Le tableau 4 vise à montrer un exemple de lien entre une rubrique, une sous-rubrique, un thème et les segments de verbatim associés.

Tableau 4 : Exemple de rubrique, de sous-rubrique, de thème et de segments issus d'un verbatim d'entrevue

Exemple avec l'entrevue de la ressource additionnelle	
Exemple de rubrique (Apparait dans le relevé de	*« Défis liés à la collaboration école-famille »*

thèmes)	
Exemple de sous-rubrique associée à la rubrique (Apparait dans le relevé de thèmes)	*« Défis pour l'équipe-classe »*
Exemple de thème associé à la sous-rubrique (Apparait dans le relevé de thèmes)	*« Gérer les confusions engendrées par les communications écrites »*
Exemples de segments du verbatim associés au thème (N'apparait pas dans le relevé de thèmes, seulement dans NVivo)	*« On l'a vécu cette année la communication écrite et l'interprétation. "Heille là, le parent m'a écrit ça." Mon dieu ok. On ne sait pas l'intonation et on ne sait pas son intention non plus donc on l'a vécu cette année qu'il y a eu un malaise, un froid. Pas un manque d'écoute, mais un manque de communication, de compréhension puis que ça a fait boule de neige. »* *« L'enseignante communiquait avec ces [membres-là de la famille], mais [tel] parent n'était pas toujours au courant et vis-versa. L'information venait [de ce parent], mais [ce membre-là de la famille] n'était pas au courant ou il n'avait pas compris l'information de la même façon donc ça faisait de la chicane. C'est ça, ça a comme fait un petit peu de confusion entre tout le monde. »*

Le relevé de thèmes de chacun des verbatim servait à faciliter ensuite la triangulation des données avec les données provenant des autres sources et à faciliter l'organisation de la présentation des résultats. En effet, le chapitre de présentation des résultats est structuré de façon linéaire en fonction des thèmes apparaissant dans les relevés. Également, une fois tous les relevés de thèmes complétés, une opération d'analyse transversale des relevés de thèmes a été exécutée, ce qui permettait d'atteindre un

niveau plus approfondi de compréhension du cas. La section 4.6 du prochain chapitre présente les résultats issus de cette analyse transversale des relevés. En plus des relevés de thèmes, Paillé et Muchielli (2021) recommandent également de tenir un journal de thématisation. Ce journal permet de consigner des réflexions en lien avec les thèmes et des idées de regroupements thématiques pour l'analyse transversale notamment. Dans le cadre de ce projet, il a été choisi de consigner ce genre de constats directement dans le journal du chercheur qui existait déjà afin d'éviter un éparpillement.

Pour ce qui est du journal de bord de l'enseignante, qui a été rédigé de façon manuscrite, et des six documents écrits récoltés, un registre de ces sources de données a d'abord été constitué. Ce registre visait à résumer le propos de chacun des documents, à écrire des notes contextuelles sur le contenu et à expliquer pourquoi les documents ont été récoltés. Cette étape a été inspirée d'une des parties d'une méthode d'analyse qu'est celle de l'analyse documentaire (Bourgeois, 2021; Cellard, 1997) puisqu'il était souhaité de contextualiser avec rigueur l'opération subséquente de thématisation. Le tableau 5 contient des exemples tirés de cette étape de l'analyse. Tout juste avant de procéder à cette opération de thématisation, avec le logiciel NVivo, une courte opération d'extraction des segments figurant dans les documents qui sont en lien avec le propos de la recherche a été réalisée afin de rejeter les éléments non pertinents (ex. : le logo de l'école a été rejeté). Une fois ces segments

dégagés de leur support initial, il a été possible de procéder à l'opération de thématisation de la même façon que cela a été fait avec les verbatim.

Tableau 5 : Extraits du registre des documents écrits collectés

Exemple avec le document associé au code alphanumérique D2	
Résumé du document (extrait)	*« Cette image montre un moyen de communication écrit ponctuel qui est utilisé par des membres du personnel scolaire dans certaines situations. Il s'agit d'une feuille d'information qui a été écrite par une participante à l'intention d'un parent participant. »*
Notes sur le contexte (extrait)	*« Ce document contient des communications écrites s'étant tenues entre février et avril 2021. »*
Raisons de la collecte du document (extrait)	*« Ce document a été récolté, car il peut aider à comprendre le ton utilisé dans certaines communications écrites qui portent sur des éléments délicats à amener à l'intention des parents. Il peut aider à comprendre la réaction des parents. Il peut aider à voir les mots choisis par la participante. «*

3.7 Les considérations éthiques

La présente étude de cas a respecté la réglementation en lien avec la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. À cet effet, la certification éthique a été obtenue le 21 janvier 2021 (voir l'annexe E[24]). Dès que les volontaires pour participer au projet ont manifesté leur intérêt, il leur a été expliqué par écrit et de vive voix que leur implication relevait d'une décision libre et consentante. D'ailleurs, le formulaire d'explication et de consentement leur a été

[24] Une demande de renouvellement de la certification éthique a été faite pour pouvoir poursuivre le projet de recherche après le 22 janvier 2022. Cette demande a été acceptée.

présenté dans son ensemble et les questions étaient répondues au besoin. La nature de leur implication a été expliquée dans le détail et la possibilité de se retirer à tout moment du projet sans nécessité de se justifier leur a été rappelée. Les volontaires ont également été informées du caractère confidentiel des données et de l'anonymat de leur implication. En effet, les données sont conservées sous protection d'un mot de passe connu uniquement par l'étudiante et la direction de recherche. Elles sont conservées cinq ans puis elles sont par la suite détruites. Aussi, les enregistrements des entrevues ont été identifiés par un code alphanumérique et les documents écrits ainsi que les verbatim ont été anonymisés lorsque des noms de personnes participant au projet ou non apparaissaient.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre souhaite présenter les résultats issus de l'étude de cas unique dont il est question dans ce mémoire. Ces résultats sont en lien avec le but général de la recherche qui est de mieux comprendre la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins qui sont considérés particuliers. Plus précisément, en procédant à une analyse thématique des données recueillies (par l'entremise des entrevues, des journaux de bord et des documents écrits), il a été possible de répondre aux quatre objectifs de la recherche, c'est-à-dire qu'il a été possible de décrire les défis et les bénéfices relatifs au contexte de collaboration qui a été rappelé ci-haut, il a été possible de dégager les besoins de parents et de membres du personnel scolaire en ce sens et il a été possible de faire état des pratiques collaboratives qu'ils mettent de l'avant.

Voyons quelque peu l'organisation du chapitre. Les cinq premières sections (4.1, 4.2, 4.3, 4.4 et 4.5) sont issues de l'analyse linéaire des données associées à chacune des participantes (enseignante, ressource additionnelle, conseillère pédagogique, parent 1 et parent 2) qui a été réalisée. Ainsi, pour chacune des participantes, un bref portrait de leur réalité est brossé de sorte à décrire les éléments faisant partie du cas, puis quatre sous-sections sont dépliées pour chacune d'elle, ce qui correspond aux quatre

objectifs de la recherche. Le chapitre se termine sur une sixième section qui présente des résultats issus d'une analyse transversale ayant été réalisée à la suite des cinq analyses linéaires. Cette partie souhaite présenter certains ensembles thématiques saillants issus du processus d'analyse, ce qui permet par le fait même de faire ressortir certaines interactions qui existent dans le cas et donc de compléter la compréhension de ce dernier.

4.1 L'enseignante

Le début de cette première section fait office de portrait de la réalité de l'enseignante participante. Au moment de la collecte de données, la participante travaille comme enseignante dans le réseau public québécois depuis 20 ans. À travers ces années, elle a œuvré 10 ans à l'éducation préscolaire, alors qu'elle a été titulaire d'une classe de maternelle 5 ans pendant six ans, d'une classe de maternelle 4 ans mi-temps pendant trois ans et qu'elle en est à sa première année d'expérience en maternelle 4 ans à temps plein lors de l'année scolaire 2020-2021. La formation initiale de la participante est un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Sa formation continue est pour sa part assurée par des formations occasionnelles offertes par son centre de services scolaire et par des congrès professionnels auxquels elle aime assister. Affirmant avoir reçu une formation initiale insuffisante au regard des enfants présentant des besoins considérés particuliers, la participante explique que son bagage de connaissances à propos de ces enfants est essentiellement issu de son expérience de travail en maternelle 4 ans mi-temps. La majorité des enfants inscrits

avaient été référés à ce service éducatif par le centre de santé et de services sociaux, ce qui lui a permis d'avoir des contacts variés avec ces enfants et de mieux comprendre leurs besoins. À ce sujet, l'enseignante participante apprécie que des enfants présentant des besoins considérés particuliers fassent partie des classes de maternelle 4 ans à temps plein au Québec. Elle dit :

> « C'est riche pour les autres élèves puis ils nous apportent quelque chose. C'est rafraichissant, c'est nouveau. Ils sont ailleurs […] puis c'est wow là. […] Ce sont des êtres *super* que je voudrais dans ma classe à chaque année » (1E1[25]).

Effectivement, selon elle « c'est gagnant pour tout le monde ». Au cours de l'année scolaire 2020-2021, la participante considère que 6 enfants sur un total de 12 dans sa classe requièrent une attention adaptée pour parvenir à répondre de la façon la plus adéquate possible à leurs besoins. Pour l'enseignante, cette prise en compte de la diversité des besoins peut s'accompagner de défis. Notamment, cela implique la gestion de comportements de nature agressive et cela entraine une réduction générale de la qualité de son enseignement lorsqu'elle doit prendre du temps pour gérer les comportements.

4.1.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec l'enseignante a permis d'identifier sept défis relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Les thèmes associés sont : 1) Avoir à gérer une triangulation entre des membres d'une même

---

[25] Code alphanumérique associé à l'entrevue avec l'enseignante.

famille; 2) Manquer de temps pour communiquer avec les parents; 3) Aviser pour la première fois les parents de signes avant-coureurs d'un trouble développemental chez leur enfant; 4) Accepter la faible mobilisation de certains parents; 5) Jongler avec la faible réceptivité de certains parents; 6) Avoir une vision différente des besoins de l'enfant de celle de parents; 7) Avoir peu accès aux services complémentaires à la maternelle 4 ans.

Avoir à gérer une triangulation entre des membres d'une même famille

Un premier défi relevé concerne le fait d'avoir à gérer une triangulation entre des membres d'une même famille dans laquelle l'enseignante dit parfois se retrouver. Dans ces situations, la participante peut avoir de la difficulté à cerner la relation qu'elle doit entretenir avec chacun des membres ainsi que le fonctionnement souhaité pour les communications. Elle donne l'exemple d'une famille dans laquelle le parent en possession de l'autorité parentale est peu en mesure d'entretenir des communications avec l'école alors que l'enfant présente d'importants besoins d'accompagnement de son point de vue. Un autre membre de la famille agit donc régulièrement comme intermédiaire à cet égard malgré un malaise :

> « C'est parce que la maman n'était pas là. C'est la grand-maman que souvent je rentrais en contact avec. […] Puis là, la grand-maman toute mal de me dire "Ben là, c'est qu'il ne faudrait pas qu'elle [la mère] sache ça qu'on se parle". Fait que je triangulais moi là-dedans » (1E1).

À certains moments durant l'année scolaire, une confusion s'installait alors avec l'enseignante, car cette dernière ne savait plus vers qui se tourner pour échanger sur les besoins spécifiques de l'enfant. Elle se sentait inconfortable dans cette position.

Manquer de temps pour communiquer avec les parents

Un deuxième défi relevé pour l'enseignante concerne le fait de manquer de temps pour entretenir les communications avec les parents, dont ceux des enfants qui présentent des besoins considérés particuliers. Elle explique qu'il devient ardu de trouver un moment dans la journée pour faire les appels : « Pour faire des appels, moi je ne peux jamais appeler; on a tout le temps les enfants fait que c'est avant ou après [le temps de présence enfants]» (1E1). Ce défi est accentué par le fait qu'elle considère être la seule dans l'équipe-classe à s'occuper de cette tâche alors qu'il serait préférable qu'elle soit partagée avec la ressource additionnelle à son avis :

> « Je comprends qu'elle [la ressource additionnelle] n'est pas autant avec moi que moi je suis avec eux [les enfants]. Elle, elle est partout. Je pense que c'est ça qu'il faut que je garde en tête, mais c'est fâchant, parce que moi je me tape tout ça alors qu'on devrait se taper ça à deux des fois » (1E1).

Aviser pour la première fois les parents de signes avant-coureurs d'un trouble développemental observés en classe

Un troisième défi relevé est le fait d'aviser pour la première fois un parent de signes avant-coureurs d'un trouble développemental observés en classe auprès de son enfant. Elle explique être peu à l'aise de faire part de ses réflexions aux parents, car elle est consciente de toute la délicatesse avec laquelle ses réflexions doivent être amenées.

Elle donne l'exemple d'une rencontre lors de laquelle elle souhaitait partager aux parents une réflexion en lien avec un possible trouble neurodéveloppemental :

> « Dans une visioconférence, j'avais des grandes attentes. Je voulais nommer TSA. Je ne voulais pas que l'enfant soit TSA, mais je voulais que la discussion en vienne là puis c'est venu du parent, donc ça c'était ouf! J'avais hâte qu'elle se fasse cette visioconférence-là puis que ça soit nommé puis ça a été nommé par eux fait que ça a fait comme "yes, ok". Ça, j'étais soulagée » (1E1).

Dans cet exemple, le défi a été amoindri pour l'enseignante, car elle n'a finalement pas eu à être la responsable de nommer sa réflexion en lien avec le développement de l'enfant. Toutefois, de façon générale, aviser les parents de signes avant-coureurs de troubles développementaux demeure un défi pour la participante.

Accepter la faible mobilisation de certains parents

Un quatrième défi relevé est le fait qu'il est difficile pour l'enseignante d'accepter la faible mobilisation de certains parents au regard des besoins spécifiques de leur enfant. Pour elle, il est éprouvant de voir des parents refuser des services spécialisés pour leur enfant ou refuser d'entreprendre des démarches en ce sens. Elle dit : « Ça me touche. Je trouve ça triste pour l'enfant quand le parent ne se mobilise pas » (1E1). Elle croit que cette faible mobilisation de certains parents pourrait s'expliquer par un sentiment de dépassement. Elle donne cet exemple : « [Le parent], à la rencontre de parents dès le mois d'août, il me dit "moi, j'en ai mon *truck* des spécialistes". Ah! J'étais triste » (1E1). Elle dit aussi : « Il y a deux semaines, [le parent] me dit "ah, je suis assez fatigué là avec les écoles. Mon enfant me demande tellement", mais le parent a refusé des services avant la maternelle 4 ans pour son enfant donc » (1E1).

Jongler avec la faible réceptivité de certains parents

Un cinquième défi relevé au regard de la collaboration réside dans le fait de devoir jongler avec la faible réceptivité de certains parents vis-à-vis des commentaires sur leur enfant qui sont émis par l'école. Cette faible réceptivité se traduirait alors le plus souvent selon la participante par une tendance chez les parents à justifier ou à excuser les comportements de leur enfant. Cela serait parfois perceptible par l'entremise des réponses aux communications écrites du quotidien ou lors des communications plus officielles. La participante donne l'exemple d'une situation lors de laquelle un parent avait eu une réaction forte lorsqu'elle avait fait part dans une rencontre officielle des défis que l'enfant rencontre à l'école :

> « C'est très difficile. Puis là, quand les enfants ont eu le premier bulletin, [le parent] n'a pas pris les notes du premier bulletin. Ce n'était pas son enfant puis il a été très condescendant avec moi. Je ne comprenais pas. Fait que j'avais fait "ok, on va devoir arrêter la visioconférence" puis on a fait une rencontre avec la direction. […] C'est sûr qu'il faut qu'il sache comment va son enfant quand même » (1E1).

L'enseignante se retrouve donc à devoir jongler entre la fermeture de certains parents et l'importance qu'elle accorde au fait de les tenir informés de la progression de leur enfant à l'école.

Avoir une vision différente des besoins de l'enfant de celle des parents

Un sixième défi relevé se situe dans la différence de vision qui existe parfois entre l'enseignante et les parents quant aux besoins développementaux de l'enfant. En effet, dans certains cas, les parents et l'enseignante peuvent avoir une vision différente du soutien adapté qui devrait être apporté à l'enfant à domicile ou à l'école. Selon la

participante, cette différence dans la vision du soutien requis est étroitement liée à la perception que chacun a des particularités des besoins de l'enfant. Elle dit : « Il y en a beaucoup qui pensent que c'est normal. Donc, ils ne pensent pas que leur enfant a des problèmes » (1E1). Ainsi, une difficulté perçue par l'enseignante chez un enfant peut ne pas être considérée de la même façon par ses parents. Pour l'enseignante, cette différence est préoccupante, car elle croit que les parents « ils n'ont pas nécessairement les connaissances pour suivre le développement normal » (1E1). Elle dit constater qu'il arrive que des parents se retrouvent peu outillés pour soutenir les besoins spécifiques de leur enfant : « Les parents des fois ce sont des stratégies parentales qui manquent aussi par rapport à un enfant qui est différent, qui a besoin d'autres choses » (1E1). Cette différence dans le bagage de connaissances est donc à prendre en compte selon l'enseignante dans ce défi qui renvoie à la vision des besoins particuliers de l'enfant. Aussi, la différence de vision entre les parents et l'enseignante peut être influencée, selon la participante, par le fait que certains enfants ne se comportent pas nécessairement de la même façon dans les deux milieux. Elle donne un exemple :

> « [Le parent], il l'a nommé "mon enfant a des comportements violents [à la maison] et je le sais que ce n'est pas comme ça à l'école. Il n'y a rien qui se passe de violent à l'école" Je lui dis que non , il n'y avait rien » (1E1).

Cette différence dans les comportements de l'enfant pourrait donc participer à influencer la vision de chacune des parties par rapport à ce dont l'enfant a besoin.

Avoir peu accès aux services complémentaires à la maternelle 4 ans

Un septième défi relevé du point de vue de l'enseignante est la faible accessibilité des services complémentaires pour la maternelle 4 ans. Selon la participante, il serait notamment difficile d'avoir accès au service de psychologie de l'école, une difficulté d'accès qui compliquerait son travail auprès des parents des enfants de sa classe présentant des besoins qu'elle considère particuliers. Elle donne un exemple de l'aide que peut lui apporter le service de psychologie : « La psychologue, elle a essayé de rentrer en contact avec [le parent d'un enfant de la classe], mais ça n'a pas fonctionné. C'était pour essayer de le convaincre d'aller voir un ORL [oto-rhino-laryngologiste] et tout » (1E1). Une psychologue avait effectivement pris en charge certains dossiers de l'enseignante en début d'année, mais l'accès à ce service a été retiré pour la maternelle 4 ans en cours d'année. Somme toute, les professionnels associés aux services complémentaires ayant une certaine spécialisation seraient à même d'aider l'enseignante de son point de vue pour les communications avec les parents lorsque certaines réflexions en lien avec les besoins considérés particuliers de l'enfant doivent être apportées durant l'année scolaire.

4.1.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec l'enseignante a permis d'identifier trois sous-rubriques de bénéfices relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les bénéfices pour les enfants présentant des besoins

considérés particuliers; 2) les bénéfices pour les parents ; 3) les bénéfices pour l'enseignante.

Les bénéfices pour les enfants présentant des besoins considérés particuliers

En ce qui concerne les bénéfices pour les enfants, ils se déclinent en deux thèmes : 1) Meilleure réponse aux besoins spécifiques de l'enfant; 2) Ressources spécialisées mobilisées plus tôt. Premièrement, cette collaboration entre l'école et la maison aiderait à mieux répondre aux besoins spécifiques de l'enfant selon l'enseignante. Elle explique ceci :

> « Les gains sont vraiment qu'on va répondre à son besoin. Que ce soit un besoin sensoriel, un besoin d'activité motrice, un besoin au niveau de la compréhension. Peu importe son besoin. […] Ça va être bon pour l'enfant, parce que l'enfant va réussir à évoluer, à faire à sa vitesse, mais au moins il ne sera pas en non compréhension par exemple. Justement pour mon petit que j'hésitais sur sa compréhension et bien il a dû y avoir des choses qui se fassent pour lui. Pour qu'il comprenne mieux, pour qu'il s'exprime mieux » (1E1).

Selon la participante, la collaboration devient donc un moyen de mieux saisir le rythme de développement de l'enfant et de mieux adapter le travail de chacun de sorte de mieux combler les besoins de l'enfant. Deuxièmement, la collaboration est vue par l'enseignante comme une voie pour aider à mobiliser tôt des ressources spécialisées autour de l'enfant de sorte à faciliter son cheminement scolaire actuel et ultérieur :

> « S'il a des besoins, c'est le temps là là. Par exemple, avec [un des enfants de la classe], c'est le temps là. Il y a une fenêtre importante dans le développement de cet enfant, alors plus on intervient tôt, mieux c'est. Par rapport à [autre enfant de la classe] aussi disons que si on intervient… C'est le fait que si on intervient tôt, ça va aller mieux puis ça va faciliter leur vie scolaire. S'ils ont un diagnostic, ça

> va répondre à leur besoin puis ça va faire que c'est plus agréable leur vie scolaire après » (1E1).

Puisque l'implication des parents est inévitable dans les démarches d'évaluation diagnostique (ils sont ceux qui peuvent prendre les décisions) et puisque le fait de connaitre le diagnostic facilite l'accès à des ressources durant le parcours scolaire de l'enfant selon la participante, collaborer avec les parents en ce sens dès la maternelle 4 ans serait bénéfique pour assurer le plus tôt possible un accès aux ressources spécialisées dont l'enfant a besoin.

Les bénéfices pour les parents

En ce qui concerne les bénéfices pour les parents, ils se déclinent en deux thèmes : 1) Quotidien à domicile facilité; 2) Accès régulier et facile à des informations quant au vécu de l'enfant à l'école. Tout d'abord, selon l'enseignante, la collaboration serait aidante pour faciliter le quotidien à domicile avec l'enfant. La participante est effectivement d'avis que les échanges avec les parents qui portent sur les interventions privilégiées à l'école permettent à ces derniers de comprendre encore mieux leur enfant (ex. : comprendre le besoin de routine). Par le fait même, la participante croit que les parents seraient alors plus enclins à mettre en place des moyens ou des structures spécifiques à la maison pour répondre aux besoins de leur enfant (ex. : routine du matin imagée). Elle dit en effet ceci : « Il y a plein de stratégies qu'ils vont pouvoir réutiliser à la maison ». L'enseignante nomme par exemple la minuterie visuelle (ex. : « *Time timer* ») qu'elle propose aux parents de se procurer s'ils jugent que le besoin de structurer le temps se fait sentir à domicile. Par

la suite, grâce au temps que l'enseignante met à écrire aux parents par l'entremise de la plateforme numérique de communication de la classe, ces derniers seraient en mesure d'avoir régulièrement et facilement accès à des informations quant au vécu de leur enfant à l'école. Elle dit entre autres : « Les parents, ils sont vraiment contents de pouvoir voir leur enfant, parce que je les pose et je les filme » (1E1). Ces efforts mis dans les communications, qui font partie de la collaboration avec les parents, participent à satisfaire et à rassurer plusieurs parents de la classe selon elle. Cette impression concorde avec les résultats du sondage qu'elle leur a envoyé à la fin de l'année scolaire. Effectivement, 11 parents sur 12 ont coché que la communication était suffisante et adéquate.

Les bénéfices pour l'enseignante

En ce qui concerne les bénéfices pour l'enseignante, ils se déclinent en deux thèmes : 1) Arrimage des interventions gagnantes avec celles des parents; 2) Sentiment de satisfaction quant à un meilleur épanouissement de l'enfant. D'abord, cette collaboration permet à l'enseignante de pouvoir compter dans son travail sur un arrimage avec les parents quant aux interventions gagnantes à privilégier considérant les particularités dans les besoins de l'enfant. La participante mentionne notamment ceci : « On parle le même langage pour l'enfant. Ce n'est pas une façon à l'école, une façon à la maison, donc c'est tellement gagnant ça » (1E1). En effet, l'enseignante considère aidant dans son travail de parvenir à s'entendre avec les parents sur les interventions préférables à mettre de l'avant avec l'enfant. Ensuite, selon la

participante, il est satisfaisant professionnellement de savoir qu'un enfant vivant des défis parfois en classe est plus épanoui grâce à la collaboration avec ses parents. Elle dit : « Pour moi j'ai des victoires par exemple quand je vois des parents qui se mettent en action, qui se mobilisent comme nous » (1E1). Elle croit que cette collaboration, qui aide à obtenir des ressources pour soutenir les besoins de l'enfant, peut en venir à aider l'enfant à être mieux à l'école et dans la vie de groupe : « Ma motivation à moi est pour que les enfants vivent des beaux moments à l'école puis que les autres de la classe ne disent pas "voyons, il est donc bien bizarre" ou "ah, il ne comprend pas"» (1E1).

4.1.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec l'enseignante a permis d'identifier six besoins relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Les thèmes associés sont : 1) Avoir une formation initiale sur la collaboration avec les parents; 2) Obtenir de l'aide pour les communications avec les parents; 3) Avoir la présence à temps plein en classe d'une éducatrice spécialisée; 4) Avoir un soutien de la direction en lien avec le volet Parents; 5) Recevoir en présence les parents en classe; 6) Pouvoir compter sur une mobilisation plus rapide des parents en lien avec les démarches d'évaluation diagnostique.

Avoir une formation initiale sur la collaboration avec les parents

L'enseignante participante exprime avoir ressenti le besoin d'une formation initiale en ce qui concerne la collaboration avec les parents. Elle souligne n'avoir reçu aucune formation à ce sujet lors de son baccalauréat et elle est croit que cela aurait été aidant dans sa pratique. Elle mentionne ceci :

> « Ça serait tellement pertinent parce que c'est un volet tellement important là quand ils arrivent. Surtout à 4 ans. C'est leur premier contact avec l'école puis des fois les profs on est dans nos affaires, on est dans notre jargon. […] Il y a des stratégies gagnantes. Il y a des stratégies moins gagnantes » (1E1).

De ce fait, la participante considère qu'il y a place à apprentissage en ce qui concerne les stratégies gagnantes pour collaborer avec les parents.

Aide dans les communications avec les parents

L'enseignante dit avoir besoin de l'aide d'autres membres du personnel scolaire pour communiquer avec les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. Certaines communications avec ces parents demandent une certaine délicatesse et elle aimerait pouvoir compter sur d'autres pour partager cette responsabilité. La participante se souvient avoir nommé ceci à des collègues : « On va avoir un gros travail de communication pour faire voir à ce parent-là que son enfant est différent. Mais là, j'étais toute seule à le faire malheureusement » (1E1). Ainsi, l'enseignante est d'avis que le fait d'être plus d'une personne à communiquer avec les parents pourrait favoriser une meilleure réceptivité. L'enseignante pense que si une psychologue était rattachée à la maternelle 4 ans et que si l'éducatrice spécialisée attitrée à la classe avait des heures clairement prévues dans sa tâche afin de faire des

appels aux parents, cela pourrait aider à combler ce besoin. Elle dit :

> « Il y aurait l'autre personne qui serait en mesure de… Je ne serais pas toute seule comme personne à communiquer avec les parents non plus. Il y aurait l'autre personne qui serait là pour dire qu'est-ce qui a été fait, qu'est-ce qui a été mis en place pour que ça aille bien puis que [l'enfant] puisse réussir à suivre le groupe » (1E1).

Avoir la présence à temps plein en classe d'une éducatrice spécialisée

L'enseignante participante exprime le besoin d'avoir à ses côtés en classe une éducatrice spécialisée à temps plein. Puisque sa collègue serait en tout temps avec elle et les enfants, elle croit qu'elle deviendrait une deuxième référence pour les parents des enfants présentant des besoins considérés particuliers. En effet, selon l'enseignante, l'éducatrice spécialisée aiderait à recueillir des observations de qualité en quantité suffisante plus rapidement permettant ainsi de tenir les parents informés encore plus tôt et de façon encore plus exhaustive de la situation de leur enfant à l'école. Ainsi, comme mentionné plus haut, l'éducatrice spécialisée représenterait une deuxième personne pouvant être responsable au quotidien de communiquer avec les parents. L'enseignante dit : « Pour que je ne sois pas toute seule à nommer les difficultés, parce que pour ceux justement avec qui la collaboration est plus difficile, quand on est deux à en parler des fois et à nommer…. Ça m'aiderait » (1E1). Actuellement, avec 10 heures et 30 minutes de présence attribuée à la classe de l'enseignante participante, l'éducatrice spécialisée n'a pas le temps d'occuper pleinement ce rôle de soutien complémentaire dans la classe.

Avoir un soutien de la direction en lien avec le volet Parents

La participante nomme avoir besoin de soutien de la part de la direction pour mettre en place de façon concrète des activités dans le cadre du volet Parents. Pour comprendre l'origine de ce besoin, il faut tenir compte de certains éléments de contexte. En effet, l'entrevue avec la conseillère pédagogique a permis de comprendre que les enseignantes de maternelle 4 ans à temps plein du centre de services scolaire où a pris place la recherche sont les personnes responsables de faire vivre le volet Parents dans leur classe. Les écoles reçoivent alors un budget pour permettre la tenue des activités parents-école, mais les enseignantes n'ont pas d'heures de libération prévues pour ce mandat. L'enseignante participante considère donc avoir été laissée à elle-même face à ce mandat. Au cours de l'année 2020-2021, elle n'aurait pas réussi à avoir accès au budget et il n'y aurait pas eu de soutien offert par la direction pour aider à l'adaptation à la situation pandémique de Covid-19 ou pour la guider dans la préparation des activités. Elle dit :

> « Je ne sais pas. L'information ne s'est pas donnée pour le volet Parents, mais c'est sûr que ça aurait été le *fun* que la direction mette ça en branle puis qu'elle nous mette des choses. Moi, c'est sûr que j'aurais dit oui puis les parents aussi. C'est plein de belles informations qu'ils auraient pu avoir concernant le développement de l'enfant puis l'école » (1E1).

Elle spécifie son besoin ainsi : « J'aurais aimé ça que la direction prenne ça en charge et qu'elle nous oblige à le faire le volet » (1E1).

Recevoir en présence les parents en classe

L'enseignante participante exprime le besoin d'être autorisée à recevoir en présence les parents des enfants de son groupe en classe, et ce, à différentes fins :

> « Ce qui pourrait améliorer les relations avec les parents, ce serait justement quand on les invite en clase. On aimerait les inviter en classe, participer à des échanges, participer à des soirées sur des thèmes et juste les inviter à l'école aussi » (1E1).

Au-delà des activités prévues dans le cadre du volet Parents, elle souhaiterait que les parents puissent vivre des moments positifs avec leur enfant à même l'établissement scolaire :

> « D'avoir la chance en tout cas de venir vivre des moments avec l'enfant à l'école. Ce serait ça. Puis avoir des moments arrêtés dans l'année où est-ce qu'ils sont invités à venir dans la classe. Pas juste en séances d'informations le soir pour le volet. Donc c'est ça. Je les inviterais dans les activités dans la classe » (1E1).

Elle aimerait donc être autorisée à recevoir les parents à différents moments durant l'année puisque cela n'est pas permis dans son école. L'enseignante croit que leur présence en classe pourrait aider à améliorer sa relation avec les parents, surtout pour ceux avec lesquels la collaboration est plus difficile :

> « Pour ces parents-là, j'aurais aimé ça. J'aurais aimé ça qu'ils voient puis qu'ils entendent, parce que j'ai beau leur expliquer que à la maison c'est une chose, mais que la réalité scolaire ce n'est pas ça » (1E1).

Cette présence à l'école serait donc une façon pour les parents de pouvoir voir, entendre et vivre la réalité scolaire de leur enfant. Cela pourrait les aider à mieux comprendre le point de vue de l'enseignante sur l'enfant et les raisons derrière ses choix en ce qui a trait à l'intervention :

> « Ça viendrait aider à la compréhension du développement normal d'un enfant, ça viendrait expliquer des fois des comportements de leur enfant en difficulté. Ça viendrait les aider à comprendre leur enfant c'est ça et aussi peut-être à utiliser différents moyens pour les aider » (1E1).

Pouvoir compter sur une mobilisation plus rapide des parents en lien avec les démarches d'évaluation diagnostique

L'enseignante exprime le besoin que les parents se mobilisent plus rapidement en lien avec les démarches d'évaluation diagnostique lorsqu'il y a lieu pour leur enfant dans l'espoir que celui-ci puisse bénéficier le plus tôt possible de services spécialisés à l'école. Elle dit :

> « S'il y avait eu le diagnostic en entrant, on aurait déjà mis des services là. Il n'y aurait pas d'amis de la classe qui se seraient fait pousser, il n'y a pas d'amis qui se seraient fait licher. Alors c'est tout ça. Je me dis que c'est parce que ça engendre de la violence, ça engendre aussi que moi j'étais prise avec souvent deux par la main fait que le temps que ça me prend ouf! C'est quelque chose » (1E1).

L'enseignante croit en l'importance de ces démarches pour rendre la vie scolaire des enfants présentant des besoins considérés particuliers plus adaptée à leurs besoins. Ainsi, pour elle, s'engager dans ces démarches est un signe d'adhésion et d'investissement des parents au regard des efforts faits par l'enseignante pour soutenir les démarches d'évaluation diagnostique de l'enfant.

4.1.4 Les pratiques collaboratives

L'analyse des données en lien avec l'enseignante a permis d'identifier sept pratiques collaboratives de l'enseignante à la maternelle 4 ans à temps plein vis-à-vis des parents ayant un enfant qui présente des besoins considérés particuliers. Les thèmes

associés à ces pratiques sont : 1) Se préparer avant d'informer les parents pour la première fois des difficultés leur enfant; 2) Faire des suggestions aux parents qui respectent leur capacité d'acceptation; 3) Adopter une attitude de compréhension envers la réalité des parents; 4) Accorder du temps aux conversations spontanées en présence; 5) Communiquer avec les parents en cohérence avec le cadre officiel de l'école; 6) Adopter un fonctionnement propre à la classe pour les communications.

Se préparer avant d'informer les parents pour la première fois des difficultés de leur enfant

L'enseignante explique qu'elle prend le temps de bien se préparer avant d'informer les parents pour la première fois des difficultés de leur enfant à l'école considérant toute la délicatesse qui peut être requise pour communiquer de telles informations. De prime abord, elle s'assure de pouvoir constater une récurrence assurée en lien avec la difficulté de l'enfant à l'école avant de communiquer avec les parents. Elle dit :

> « Septembre, on se donne un temps d'observation puis d'accumuler des faits puis des choses de si ça se reflète dans la durée, dans le temps. Que là si ça se répète puis que l'enfant ne s'adapte pas en un mois, bien c'est important de le nommer au mois d'octobre » (1E1).

Puis, la participante prend le temps de sélectionner les observations qu'elle désire partager aux parents qui lui paraissent incontournables à nommer et qui sont le plus susceptibles d'être évocatrices pour les parents. Elle donne l'exemple de cet échange : « "Est-ce que quand vous l'appelez et qu'il est dos à vous, il vous répond?" Le parent de dire "Ben non, c'est vrai!" […] Fait que là je dis "Ok. Fait que les mêmes difficultés sont là"» (1E1). L'adhésion des parents au propos de l'enseignante serait

donc favorisée ainsi.

Faire des suggestions aux parents qui respectent leur capacité d'acceptation

L'enseignante explique faire des suggestions aux parents des enfants présentant des besoins considérés particuliers qui respectent le plus possible leur capacité actuelle d'acceptation de la situation de leur enfant. Elle explique qu'elle cerne d'abord l'ouverture de chacun des parents à adhérer aux idées avancées par l'école. Elle donne l'exemple d'une réflexion qu'elle a eu en lien avec un parent en début d'année : « Cette année, je sens que ça va être quelque chose de faire voir à ce parent-là que son enfant a des gros besoins » (1E1). Puis, elle tient compte de cette ouverture dans sa manière d'apporter des réflexions à l'attention de chacun. Notamment, lorsque l'enseignante croit important d'entamer des démarches de concertation avec le milieu de la santé pour un enfant de sa classe, mais que les parents ne voient pas nécessairement la même nécessité, il peut lui arriver de privilégier une première avenue qui sera plus facilement acceptée à son avis bien qu'il ne s'agisse pas exactement de ce qu'elle a en tête. Elle donne un exemple :

> « Pas pour le TSA, le parent a accepté la référence parce que comme il zozote son enfant, je me suis dit "tiens! On va passer par l'orthophoniste", parce qu'une fois que ça part, ça fait son chemin. Puis justement il avait accepté donc eux, à suivre. Je ne sais pas où on en est avec le CISSS [centre intégré de santé et de services sociaux] » (1E1).

Cette concession de la part de l'enseignante permet de mieux respecter la capacité d'acceptation des parents.

Adopter une attitude de compréhension envers la réalité des parents

La troisième pratique relevée de l'enseignante est son attitude de compréhension envers la réalité des parents. En effet, l'analyse fait ressortir que la participante comprend qu'il peut être éprouvant pour un parent de reconnaitre que son enfant de 4 ans présentent des besoins qui sont considérés particuliers. Elle dit : « C'est dur d'avoir des enfants avec des problèmes ou différents. D'accepter ça, c'est fou. C'est quelque chose » (1E1). D'ailleurs, lorsque des parents lui font part de leur détresse face à la situation de leur enfant, elle dit faire preuve d'écoute et d'empathie. Dans certains cas, elle leur présenterait les ressources communautaires qu'elle connait qui pourraient possiblement leur venir en aide (ex. : séjours de répit). L'enseignante reconnait que dans de telles circonstances les parents déploient réellement ce qu'ils sont en mesure de déployer à ce moment pour leur enfant : « Ils font du meilleur qu'ils peuvent. Ils font ce qu'ils peuvent. Ils font du mieux qu'ils peuvent pour leur enfant puis c'est le meilleur parent pour leur enfant, parce que c'est leur enfant à eux » (1E1).

Accorder du temps aux conversations spontanées en présence

La participante accorde du temps dans son travail aux conversations spontanées en présence avec les parents. À son avis, ces discussions informelles en début et en fin de journée sont efficaces pour aider à la collaboration. Elles permettent un partage rapide d'avis ou de moyens pour aider les enfants présentant des besoins considérés particuliers. Elle donne un exemple :

> « Quand il venait le matin [ce parent], il m'avait dit "Hey, avec l'eau, c'est débile. J'ai dû tout enlever de ma salle de bain tellement [mon enfant] veut jouer avec l'eau." […] Donc, après ça, je leur ai parlé du *Time Timer*. J'ai dit : "Si votre enfant veut faire des expériences, si on le met dans le temps, bien après ça, son besoin va être assouvi puis ça va être correct"» (1E1).

Communiquer avec les parents en cohérence avec le cadre officiel de l'école

En ce qui a trait à la communication liée au cadre officiel de l'école, l'enseignante le respecte dans sa pratique, ce qui est favorable à la collaboration avec les parents. Cette communication dans un cadre plus officiel se décline sur quatre plans. En premier lieu, l'enseignante procède à des rencontres individuelles parents-enfant-enseignante de 15 à 20 minutes avant le début de l'année scolaire au mois d'août, tel que suggéré par son centre de services scolaire, afin de créer un premier contact. En deuxième lieu, la participante est tenue d'acheminer une première communication écrite aux parents au mois d'octobre. Cette communication sert à informer les parents sur la réalité de leur enfant à la maternelle 4 ans en ce qui a trait à sa capacité d'adaptation et à ses relations. L'enseignante laisse un commentaire personnalisé pour chacun des aspects et le parent est invité à faire de même pour ce qui est de la réalité de l'enfant à la maison. En troisième lieu, l'enseignante est tenue d'acheminer une communication écrite aux parents à la fin de chacune des étapes de l'année scolaire (trois étapes habituellement, mais exceptionnellement deux en 2020-2021 en raison du contexte pandémique). Cette communication sert à offrir aux parents un portrait détaillé de la progression de leur enfant au regard des cinq domaines de développement qui sont abordés dans le programme éducatif ministériel.

L'enseignante inclut des commentaires personnalisés divers dans cette communication : félicitations, encouragements, questionnements et suggestions. Au moment d'acheminer cette communication officielle, c'est-à-dire à la fin des étapes, l'enseignante tient une rencontre individuelle avec chacun des parents de la classe. En quatrième lieu, l'enseignante précise que lors de ces rencontres elle est dans l'obligation de faire part aux parents des difficultés de l'enfant observées en classe et elle est tenue ensuite d'assurer un suivi mensuel en ce sens avec ces parents (par téléphone ou à l'écrit).

Adopter un fonctionnement propre à la classe pour les communications

En ce qui concerne le fonctionnement de la communication propre à la classe de l'enseignante participante, il se décline en deux moyens pour les communications régulières et en un moyen pour des communications occasionnelles. En début d'année scolaire, l'enseignante explique avoir eu besoin d'un temps d'ajustement pour parvenir à trouver le fonctionnement le plus gagnant à ses yeux pour les communications régulières avec les parents de sa classe. Elle convient finalement de laisser à la disposition des parents un premier moyen : la pochette *facteur.* Ce moyen prend la forme d'une feuille blanche ayant pour titre « Communication école-famille » et contenant des encadrés lignés dans lesquels les parents ou l'enseignante peuvent écrire des messages. Les messages sont datés et initialés lorsqu'il y a eu lecture. Les messages peuvent par exemple avoir pour intention d'aviser d'un changement à l'horaire familial, d'un comportement de l'enfant à l'école ou d'un

incident survenu et de la prise en compte qui doit s'en suivre par l'autre milieu. Le deuxième moyen de communication est une plateforme numérique de partage (*ClassDojo*). L'enseignante s'en sert pour acheminer un message hebdomadaire de groupe aux parents avec des informations et des photos de la semaine qui se termine et elle est disponible pour des échanges individualisés :

> « Chaque semaine, j'allais déposer des choses là-dessus et j'allais lire les messages à tous les matins, à tous les soirs donc s'ils [les parents] ont des choses qu'ils n'ont pas eu le temps d'écrire dans la pochette, c'est une façon de communiquer de plus. Donc, c'est très apprécié, parce que des fois ils ont des petites choses de dernière minute qu'ils vont donner pour leur enfant, l'enfant est parti le matin puis ils ont oublié de me dire. Des rendez-vous ou peu importe » (1E1).

Voici un extrait d'un message hebdomadaire que l'enseignante a envoyé durant l'année : « Les hommes de la préhistoire ont découvert le feu cette semaine! Les ami(es) ont eu beaucoup de plaisir à peinturer les mains des ami(es)! Des œuvres inspirées de l'artiste Joan Mirò ont aussi été au menu! » L'enseignante accompagne le message d'une photo des œuvres des enfants. Pour ce qui est du moyen de communication utilisé occasionnellement, il s'agit d'une feuille blanche ayant pour titre « Aujourd'hui, je suis allé(e) en arrêt parce que… ». Ce document est utilisé pour décrire une situation survenue durant la journée qui a mené au retrait de la classe d'un enfant. L'analyse a permis de comprendre que le retrait peut s'expliquer par l'adoption d'une trop grande quantité de comportements inadéquats durant la journée du point de vue de l'enseignante ou par l'adoption d'un comportement inadéquat d'une gravité importante. Le parent est invité à signer le document et à laisser un commentaire.

4.2 La ressource additionnelle

Le début de cette deuxième section fait office de portrait de la réalité de la ressource additionnelle participante. Au moment de la collecte de données, la participante travaille comme éducatrice spécialisée dans le milieu scolaire public québécois depuis 10 ans. Elle a œuvré tant au primaire qu'à l'éducation préscolaire. En comptant l'année scolaire 2020-2021, elle a trois années d'expérience à l'éducation préscolaire : deux ans à la maternelle 5 ans et un an à la maternelle 4 et 5 ans (année en cours). Auparavant, elle a travaillé quatre ans en services de garde éducatifs à l'enfance à titre d'éducatrice en petite enfance. Sa formation initiale est une technique d'éducation spécialisée et une technique d'éducation à l'enfance. Sa formation continue est pour sa part assurée par des formations occasionnelles spécifiques offertes par son centre de services scolaire. Elle considère sa formation suffisante en ce qui a trait aux enfants de 4 ans présentant des besoins considérés particuliers.

L'éducatrice spécialisée participante occupe le rôle de ressource additionnelle dans la classe de l'enseignante qui participe au projet de recherche. En raison du budget pour la ressource additionnelle que reçoivent les écoles accueillant des classes de maternelle 4 ans à temps plein, l'éducatrice spécialisée participante dit avoir dans son horaire deux heures par jour (une heure par demi-journée) attribuées à la classe dont il est question dans la présente recherche. Elle décrit son rôle ainsi :

> « Je suis beaucoup là en soutien, parce qu'il faut dire que l'enseignante a une classe avec quand même beaucoup d'éléments, beaucoup d'élèves qui ont des difficultés, qui ont des besoins. Donc, je suis vraiment là pour la soutenir, pour

> mettre des choses en place, pour aider le quotidien des enfants et de l'enseignante aussi » (1RA1[26]).

Elle continue en expliquant que sur papier son mandat est de soutenir l'ensemble des enfants de la classe en collaboration avec l'enseignante, mais qu'en réalité elle s'occupe davantage des enfants du groupe qui présentent des besoins considérés particuliers.

4.2.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la ressource additionnelle a permis d'identifier trois sous-rubriques de défis relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les défis pour la ressource additionnelle; 2) les défis pour l'équipe-classe; 3) un défi pour les parents.

Les défis pour la ressource additionnelle

En ce qui concerne les défis pour la ressource additionnelle, c'est-à-dire pour la participante elle-même, ils renvoient à trois thèmes : 1) Rendre compte pour la première fois à un parent des problématiques vécues par son enfant; 2) Devoir informer un parent d'une situation dont elle n'a pas été témoin; 3) Dépenser beaucoup d'énergie dans les communications avec les parents. Premièrement, la ressource additionnelle mentionne faire face parfois au défi d'avoir la responsabilité de rendre compte pour la première fois à un parent des problématiques rencontrées par son

---

[26] Code alphanumérique associé à l'entrevue avec la ressource additionnelle.

enfant à l'école. Elle nomme ressentir parfois un stress lors de certaines communications lorsqu'elle sait qu'elle est possiblement la première personne à amener à l'attention du parent le fait que son enfant vit déjà des défis lors de sa première année dans le monde scolaire. Elle dit ceci :

> « On est probablement les premiers acteurs à lui semer des petits doutes dans son esprit puis à lui faire part que son enfant a des particularités. Donc, oui ça peut être stressant. Je pense que ça va dépendre de l'ouverture du parent, mais je marche toujours sur des œufs » (1RA1).

Deuxièmement, la ressource additionnelle considèrerait parfois comme un défi le fait de devoir contacter un parent pour raconter une situation problématique vécue par son enfant à l'école alors qu'elle n'a pas été témoin de cette situation. En effet, il serait parfois difficile de déterminer qui entre elle et l'enseignante doit faire l'appel, ce qui la rendrait dans certains cas inconfortable au moment d'échanger avec le parent. Troisièmement, la ressource additionnelle nomme qu'un défi relève parfois du fait de devoir dépenser beaucoup d'énergie dans les communications avec les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. D'une part, les communications téléphoniques seraient particulièrement chronophages :

> « C'est sûr que ça demande du temps, parce que souvent ça ne se règle pas en deux minutes. Des fois, ce sont des conversations de 20, 30 minutes puis que ça peut prendre beaucoup de place et beaucoup de temps dans la journée » (1RA1).

D'autre part, les messages écrits, eux, seraient énergivores en temps effectivement, mais également en concentration :

> « Même quand c'est écrit, ça demande du temps quand même qu'on doit s'asseoir, qu'on doit se poser, choisir les bons mots aussi justement pour ne pas que l'interprétation soit mal perçue. Donc oui, ça demande quand même beaucoup de temps et d'énergie » (1RA1).

Les défis pour l'équipe-classe

Selon la participante, certains défis concernent les deux personnes qui interviennent quotidiennement dans la classe, soit l'enseignante et la ressource additionnelle c'est-à-dire elle-même. L'expression « équipe-classe » est retenue pour désigner cette équipe de travail œuvrant au quotidien dans la classe de maternelle 4 ans à temps plein. Les défis pour l'équipe-classe liés à la collaboration avec les parents renvoient à cinq thèmes : 1) Gérer des dynamiques familiales complexes; 2) Gérer le mécontentement de parents concernant des interventions appréciées par leur enfant à l'école; 3) Gérer la confusion parfois occasionnée par les messages écrits; 4) Tenir les parents informés malgré une acceptation difficile; 5) Avoir peu accès aux services complémentaires. Un premier défi relevé concerne les dynamiques familiales qui sont complexes à gérer du côté de l'école. La participante explique que certains contextes familiaux plus particuliers peuvent rendre plus difficile le travail auprès des enfants concernés à l'école :

> « Il faut jongler avec ça les dynamiques de famille. […] Ça peut être que les parents ne se parlent plus puis que là bon l'enfant, il est tu chez maman? Il est tu chez papa? À qui je dois donner l'information? Ah bien on remarque quand il est chez un parent, les vêtements ne sont pas adéquats, les lunchs ne sont pas adéquats. Là, l'autre parent apprend ça et ça peut faire de la chicane. Ça peut vraiment dépendre de la dynamique familiale » (1RA1).

La participante nomme que l'équipe-classe se retrouve parfois coincée dans des positions délicates vis-à-vis de certaines familles. Un deuxième défi relevé renvoie à la gestion du mécontentement de certains parents concernant des interventions mises en place à l'école pour leur enfant, alors que ce dernier apprécie ces interventions. En

effet, la participante explique qu'il arrive que certains parents ne soient pas d'accord avec des moyens mis en place pour leur enfant à l'école et cela devient délicat à gérer lorsque l'équipe-classe sait que l'enfant apprécie pour sa part le moyen. Elle dit : « Si on pose la question comment il se sent l'enfant, lui il est super heureux […] fait que c'est comme le parent qui bloque » (1RA1). Elle ajoute qu'il est déjà arrivé que des parents aient des réactions extériorisées inconfortables à gérer comme entrer dans l'école de façon fâchée en criant. Un troisième défi concerne la gestion de la confusion qui peut être entrainé par les communications qui sont écrites. La participante explique qu'à travers des messages écrits, il peut être difficile de bien comprendre ce que le parent veut dire et cela peut entrainer des malentendus par la suite :

> « On l'a vécu cette année la communication écrite et l'interprétation. "Heille là, le parent m'a écrit ça." Mon dieu ok. On ne sait pas l'intonation et on ne sait pas son intention non plus donc on l'a vécu cette année qu'il y a eu un malaise, un froid. Pas un manque d'écoute, mais un manque de communication, de compréhension puis que ça a fait boule de neige. On a dû dire "Ok, il faut qu'on se trouve un moment puis qu'on s'assoit tout le monde ensemble pour mettre les pendules à l'heure"» (1RA1).

Un quatrième défi concerne le fait de devoir tenir les parents informés des problématiques rencontrées par leur enfant à l'école malgré une acceptation difficile. Elle s'explique :

> « Souvent, les observations qu'on leur fait part [aux parents], ce sont des comportements qu'ils remarquent aussi à la maison. […] Ils le voient à la maison. Ils voient les crises de colère, mais de là à penser que c'est problématique, ils ne sont peut-êre pas rendus là dans leur cheminement » (1RA1).

Selon la participante, certains parents ne sont encore suffisamment conscients ou

prêts à entamer des démarches pour obtenir des services spécialisés pour leur enfant ou pour obtenir une évaluation et il arrive que cela se traduise par des comportements de repli ou de confrontation. La participante croit que différentes raisons peuvent être à l'origine de la difficulté de ces parents à accepter la situation de leur enfant comme : la comparaison avec la fratrie, l'impossibilité de comparer avec une fratrie ou d'autres enfants d'un service éducatif, le manque de connaissances pour comprendre les difficultés et le jeune âge de l'enfant. Ces deux extraits en témoignent :

> « Il reste que les parents, à 4 ans, des fois ils n'ont pas été confrontés à se faire dire que leur enfant avait des particularités. Pis des fois, le parent, c'est son enfant unique ou il compare avec son frère, sa sœur » (1RA1).

> « Les parents ne sont tant outillés encore sur la difficulté de leur enfant, parce que peut-être que leur enfant n'a jamais fréquenté de CPE puis ils sont encore petits pour se faire dire "Hi, ton enfant, il a vraiment des difficultés de comportement. Il a vraiment…" C'est tôt pour poser un diagnostic » (1RA1).

La participante explique que cette acceptation difficile par les parents demande de « prendre des gants blancs, d'aller au rythme des parents et de leur acceptation des difficultés de leur enfant » (1RA1). Néanmoins, même si l'équipe-classe souhaite respecter le rythme des parents, la participante constate que l'équipe se sent souvent coincée lorsque les besoins des enfants dépassent ce que l'école a à offrir en termes de services complémentaires. Le mandat de tenter de faire voir aux parents la nature des besoins de leur enfant retombe alors sur leurs épaules à son avis : « C'est de lui dire [au parent] "Ok. Là, on a mis des choses en place. Ça ne fonctionne pas. Ça va au-delà de ça. Ça va au-delà des services que l'école peut lui offrir"» (1RA1). Un cinquième défi concerne la faible accessibilité des services complémentaires pour les

enfants de la maternelle 4 ans directement à partir de l'école. La participante explique en fait que les services de professionnels ne sont pas attribués aux classes de maternelle 4 ans, ce qui complique son travail avec les parents. Elle dit : « Parce que là, oui on a une psychologue, oui on a une orthophoniste. [Ce sont] celles du centre de services et [elles] ne sont pas attribuées pour les maternelles 4 ans » (1RA1). Elle reconnait que l'équipe multidisciplinaire rattachée au centre de services scolaire qui a été créée pour aider[27] est une plus-value incontournable, mais elle explique que ces professionnelles ne sont pas non plus attribuées spécifiquement à des suivis d'enfants qui fréquentent une classe de maternelle 4 ans.

Un défi pour les parents

En ce qui concerne le défi pour les parents, il renvoie au thème suivant : Avoir peu de contacts en présence avec l'école. La participante nomme qu'en raison de la situation pandémique de Covid-19, un défi se situe dans le fait que les contacts en présence avec les parents sont rarement possibles. Entre autres, l'impossibilité pour les parents d'entrer dans l'école n'a pas rendu possible la tenue des rencontres du volet Parents selon la ressource additionnelle :

> « Cette année, je sais que les enseignantes étaient supposées de faire des rencontres avec les parents, des petites formations. Malheureusement, ça n'a pas été fait cette année à cause de la pandémie » (1RA1).

De surcroit, cette impossibilité pour les parents d'entrer dans l'école ainsi que le port des équipements de protection auraient modifié la façon de créer le lien avec les

---

[27] La section 4.3 permettra d'expliquer plus en détail ce qui constitue cette équipe multidisciplinaire.

parents :

> « Mais là, on se présente avec notre masque, avec nos lunettes. C'est difficile parce qu'après ça, ils nous voient puis…Malgré qu'ils nous voient toujours avec un masque, mais c'est de cette façon-là qu'on a créé des liens pour cette année. En temps normal, comme je dis, on se croiserait dans l'école » (1RA1).

4.2.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la ressource additionnelle a permis d'identifier deux sous-rubriques de bénéfices relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les bénéfices pour les enfants présentant des besoins considérés particuliers; 2) Un bénéfice pour les parents.

Les bénéfices pour les enfants présentant des besoins considérés particuliers

En ce qui concerne les bénéfices pour les enfants selon la ressource additionnelle, ils se déclinent en deux thèmes : 1) Meilleur bienêtre; 2) Signification dans les interventions. D'abord, selon la participante, un bénéfice découlant de cette collaboration serait un meilleur bienêtre de l'enfant. Ce bienêtre général serait nourri grâce à la continuité éducative entre les deux principaux milieux de vie de l'enfant. Elle explique ceci :

> « Le bienêtre de l'enfant. Quand il voit que… C'est comme quand dans une famille, il y a un papa et une maman qui communiquent bien. La constance, l'équilibre. C'est la même chose entre l'école et la famille » (1RA1).

Ensuite, selon la ressource additionnelle, un deuxième bénéfice pour l'enfant résiderait dans la mise en lumière pour lui de la signification des interventions qui le

concernent. La participante explicite ce que pourrait être la pensée de l'enfant :

> « De voir que mes parents parlent à l'école, qu'ils sont au courant. Donc "Ok, ce que madame la TES m'a dit, ce n'est pas si fou que ça. Mes parents me disent la même chose!"» (1RA1).

La collaboration aiderait donc à témoigner à l'enfant de la cohésion entre les milieux.

Un bénéfice pour les parents

Le bénéfice pour les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers issu de cette collaboration selon la ressource additionnelle est associé au thème : Satisfaction de voir son enfant épanoui. Selon la participante, cette collaboration peut procurer aux parents un sentiment de satisfaction quant au fait de voir leur enfant épanoui dans son quotidien grâce aux efforts qui auront été déployés en équipe. Elle explique son idée en faisant un parallèle avec sa réalité :

> « Moi-même je suis maman d'un petit garçon de 5 ans et quand je vois ce qu'il a appris à l'école, je me dis wow. Je suis fière de voir que l'école l'épanouie, l'aide à s'épanouir fait que je présume que le parent c'est la même chose. De savoir que l'enseignante, que la TES lui ont dit ça puis qu'il en reparle à la maison le soir, je pense que le parent peut être content de voir qu'on veut soutenir son enfant nous aussi » (1RA1).

Selon la participante, la collaboration peut aider les parents à constater les améliorations et les apprentissages de leur enfant.

4.2.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la ressource additionnelle a permis d'identifier deux sous-rubriques de besoins relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés

particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les besoins liés à la ressource additionnelle; 2) les besoins liés à l'équipe-classe.

Les besoins liés à la ressource additionnelle

En ce qui concerne les besoins liés à la ressource additionnelle, ils renvoient à deux thèmes : 1) Avoir le soutien et l'appui des parents dans ses interventions; 2) Être attitrée à une seule classe. D'une part, la participante partage ressentir le besoin d'avoir le soutien et l'appui des parents lorsqu'elle intervient auprès de leur enfant. Elle souhaite qu'ils soient réellement en accord avec ses pratiques :

> « Moi, de savoir qu'un parent n'appuie pas ce que je fais, c'est… Je ne te dis pas que j'ai la formule magique puis que c'est moi qui connait tout, mais d'avoir son soutien et d'avoir son accord, pour moi, ça c'est important » (1RA1).

Elle souligne qu'elle souhaite que les parents comprennent que trouver la formule gagnante en intervention avec un enfant peut prendre un certain temps. D'autre part, la participante partage ressentir le besoin d'être attitrée à une seule classe de maternelle. Elle dit ceci : « Si le service d'éducation spécialisée était attitré juste à une classe, je trouve que ça serait vraiment gagnant pour ma compétence personnelle, pour mon côté de travail » (1RA1). Elle exprime qu'il deviendrait alors possible pour elle d'être plus impliquée dans les interventions en classe, dans la création de matériel et dans les contacts avec les parents.

Les besoins liés à l'équipe-classe

En ce qui concerne les besoins liés à l'équipe-classe, ils renvoient à trois thèmes : 1) Ramener les contacts en présence avec les parents; 2) Pouvoir compter sur une

continuité des interventions à la maison 3) Avoir des services complémentaires attitrés à la classe. Dans un premier temps, il y aurait le besoin de ramener les contacts en présence avec les parents en classe. La participante considère qu'autrement il s'agit d'une lacune dans la relation avec les parents. Pour elle, il semble que plusieurs informations et plusieurs nuances sur les individus peuvent se percevoir grâce au contact humain :

> « De voir comment on parle. C'est quoi nos mimiques? C'est quoi notre style d'humour? De voir c'est quoi le style de lien qu'on peut entretenir avec leur enfant. Ça aussi notre approche avec leur enfant. Quand ils nous voient en vrai, ça leur permet de voir vraiment la personne qu'on est en fait » (1RA1).

Dans un deuxième temps, l'équipe-classe a besoin de pouvoir compter sur le fait qu'une continuité est assurée entre les interventions faites avec l'enfant à l'école et la maison. Il y a une nécessité que le discours sur la situation qui est survenue à l'école concernant l'enfant soit conservé à la maison : « Qu'on fasse une intervention à l'école et qu'elle soit maintenue. Je ne te dis pas que le parent refasse une conséquence. Ce n'est pas ça que je veux dire. C'est vraiment que le parent ait le même discours que nous » (1RA1). Dans un troisième temps, l'équipe-classe a besoin que des services complémentaires de l'école soient attitrés directement à leur classe de maternelle 4 ans. Tant l'enseignante que la ressource additionnelle auraient besoin que ces services soient disponibles et qu'ils soient associés officiellement aux enfants de leur classe. La participante donne un exemple de l'apport que pourrait avoir ces professionnels au regard de la collaboration avec les parents :

> « On ferait une rencontre avec le parent, mais on aurait un appui d'un professionnel autre que moi mes observations, autre que moi qui ne peut pas

> poser un diagnostic, même chose pour l'enseignante. La psychologue disons ne pourrait pas poser de diagnostic là non plus et l'orthophoniste non plus, mais elles seraient plus en mesure d'expliquer le problème ou quoi que ce soit de l'enfant » (1RA1).

Cette intensification des services serait donc aidante pour les suivis avec les parents notamment.

4.2.4 Les pratiques collaboratives

L'analyse des données en lien avec la ressource additionnelle a permis d'identifier quatre sous-rubriques de pratiques collaboratives (école-famille) à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les pratiques collaboratives de la ressource additionnelle 2) une pratique collaborative de l'enseignante 3) les pratiques collaboratives de l'équipe-classe 4) les pratiques collaboratives des parents.

Les pratiques collaboratives de la ressource additionnelle

En ce qui concerne les pratiques collaboratives de la ressource additionnelle, elles renvoient à deux thèmes : 1) Respecter le rythme d'acceptation des parents 2) Faire des appels téléphoniques en cas de besoin. La première pratique de la ressource additionnelle concerne son respect du rythme d'acceptation des parents vis-à-vis des défis rencontrés par leur enfant à l'école. Elle dit :

> « Moi je pense que c'est de respecter le rythme des parents, de ne pas confronter, de ne pas poser de diagnostic non plus bien entendu on n'a pas le droit, mais choisir nos mots puis vraiment d'y aller au rythme du parent et respecter ce qu'il est prêt à entendre » (1RA1).

La participante serait en mesure de comprendre l'importance avec certains parents de

faire preuve de patience. Elle résume son idée ainsi :

> « Fait que c'est ok. On sème des petites graines parfois comme on dit. À force de leur en parler puis de leur faire remarquer des choses on ose croire que ça va fleurir » (1RA1).

La deuxième pratique relevée liée à la ressource additionnelle est celle de faire des appels téléphoniques aux parents en cas de besoin. Ce moyen de communication serait privilégié lorsqu'il faut aller au-delà des messages écrits selon elle :

> « Il y a des fois que ça peut être moi qui fasse les appels aux parents, parce qu'il y a des fois que justement la communication écrite, ça va au-delà. Donc, c'est moi qui peut appeler les parents pour leur faire part d'une intervention qui a été faite ou une situation qu'on a vécue à l'école ou quoi que ce soit » (1RA1).

Une pratique collaborative de l'enseignante

La pratique collaborative relevée qui concerne l'enseignante est associée au thème suivant : Offrir deux moyens de communication au quotidien aux parents. La participante explique que l'enseignante offre en fait la possibilité aux parents de choisir au quotidien entre deux moyens de communication selon leur préférence et leurs besoins (retourner à la section 4.1.4 pour plus de détails sur les moyens). À ses yeux, cette pratique est importante :

> « L'enseignantes utilise, c'est vrai c'est important d'en parler, utilise *Classe Dojo*, une application de communication entre la famille et l'école. Il y a aussi une pochette *facteur*, alors à tout moment, les parents ils peuvent écrire aussi s'ils préfèrent. Ils ont quand même deux moyens de communication possible s'ils sont moins à l'aise avec la technologie » (1RA1).

Les pratiques collaboratives de l'équipe-classe

En ce qui concerne les pratiques collaboratives qui sont liées tant à l'enseignante qu'à la ressource additionnelle, soit à l'équipe-classe, elles renvoient à quatre thèmes : 1)

Mettre en place des outils de communication sur mesure; 2) Accorder du temps aux conversations spontanées en présence; 3) Éviter la confrontation avec les parents; 4) Organiser des rencontres d'équipe au besoin avec les parents. Premièrement, il peut y avoir mise en place d'un outil de communication sur mesure pour un enfant en fonction d'un défi précis à améliorer (ex. : création d'une feuille de route). L'équipe-classe veillerait alors à ce que l'outil soit rempli chaque jour et qu'il circule quotidiennement entre l'école et la maison. Deuxièmement, la participante rapporte que, lorsque possible, l'équipe-classe accorde du temps aux conversations en présence spontanées avec les parents. Elle donne cet exemple : « Tu viens porter ton enfant le matin et il y a quelque chose que tu aurais le goût de parler directement avec l'enseignante ou avec la TES, ça peut être facilitant » (1RA1). Aux yeux de la participante, ces courts contacts peuvent être aidants pour la communication. Troisièmement, la ressource additionnelle explique qu'elle tente, avec l'enseignante, d'éviter la confrontation avec les parents quant à leur vision de l'éducation ou quant à leur cheminement vis-à-vis de la réalité de leur enfant. Elles seraient d'avis que la confrontation dans les communications avec les parents pourrait nuire à la relation et venir affecter les échanges par la suite. Ainsi, la participante dit qu'elles feraient attention de bien « choisir leurs mots ». Quatrièmement, la participante explique que des rencontres d'équipe peuvent être organisées avec des parents lorsque le besoin se fait sentir. Elle dit ceci :

> « Il peut y avoir des rencontres formelles quand il y a plus de choses à mettre en place ou quoi que ce soit. Cette année, on n'a pas nécessairement de plan d'intervention pour les élèves de maternelle 4 ans, mais il y a quand même des

> rencontres qui ont eu lieu entre la direction, moi, l'enseignante et les parents pour justement rectifier certaines choses » (1RA1).

Ainsi, à l'occasion, des moments précis peuvent être fixés pour prendre le temps en équipe avec le parent d'aborder des sujets plus sensibles en lien avec la situation de son enfant. Il s'agirait également parfois de rencontres visant à faire des mises à jour quant à des éléments qui auraient été soulevés précédemment.

Les pratiques collaboratives des parents

En ce qui concerne les pratiques collaboratives liées aux parents, elles renvoient à deux thèmes : 1) Interpeller l'équipe-classe pour des conseils; 2) Faire preuve d'ouverture face aux suggestions de l'école impliquant des changements majeurs. Premièrement, selon la participante, il arrive que des parents interpellent l'équipe-classe pour avoir des conseils à propos de leur enfant ou encore pour des suggestions de ressources. Elle dit : « Cette année, on a eu droit à des parents qui nous ont écrit pour nous demander conseils. "Ah, mon enfant réagit de telle, telle, telle façon. Là, je suis un peu dépassé. Qu'est-ce que je pourrais faire?"» (1RA1). L'équipe-classe est alors vue comme une référence pouvant aider au développement de leur enfant. Deuxièmement, selon la participante, il arrive que des parents fassent preuve d'ouverture lorsque l'école suggère un changement relativement majeur pour l'enfant et pour le parent par le fait même. Elle donne l'exemple du parent auquel une fréquentation à temps partiel pour son enfant lui a été suggérée en milieu d'année scolaire :

> « Il a fallu demander [au parent] que son enfant vienne seulement l'avant-midi, parce qu'on voyait que l'après-midi, ça se désorganisait, que c'était plus difficile. […] Donc, ça a été une adaptation pour le parent malgré qu'il était super ouvert. Ça lui convenait. Il n'y a pas eu de problème » (1RA1).

Bien que cette requête engendrait des conséquences logistiques pour le parent, il y a tout de même eu ouverture de sa part.

4.3 La conseillère pédagogique

Le début de cette troisième section fait office de portrait de la réalité de la conseillère pédagogique participante. Au moment de la collecte de données, la participante travaille comme conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire dans un centre de services scolaire depuis deux ans. Auparavant, elle a enseigné au primaire et à l'éducation préscolaire durant sept ans. Par la suite, elle a œuvré 10 ans au ministère de l'éducation. À travers ces emplois, elle a été professionnelle de recherche et chargée de cours dans une université québécoise francophone pendant 10 ans. Sa formation initiale est un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elle possède une maitrise en psychopédagogie. Au cours de sa formation initiale, elle a choisi une option qui permettait plus de cours sur l'éducation préscolaire. Elle ne possède aucune formation sur la collaboration avec les familles.

La participante explique qu'elle n'a pas de rôle direct auprès des enfants présentant des besoins considérés particuliers ni auprès des parents (outre la pratique présentée dans la sous-section 4.3.4). Son rôle est plutôt d'accompagner les enseignantes de maternelle 4 ans dans leur travail. Elle précise sa fonction : « Mon rôle à moi c'est

plus le programme de formation et tout ce qui touche la pédagogie en classe. C'est davantage ça. Les activités à faire en classe et tout ce qui touche nos cinq domaines de développement globalement » (1CP1[28]). La conseillère pédagogique mentionne qu'elle fait partie d'une équipe multidisciplinaire qui a été mise en place au centre de services scolaire pour la première fois en 2020-2021 spécifiquement pour la maternelle 4 ans. L'équipe est composée de quatre professionnelles : une psychoéducatrice, une ergothérapeute, une orthophoniste et elle-même. Elle présente le fonctionnement de l'équipe :

> « On a mis en place toute une structure de fonctionnement pour cette équipe-là. On est vraiment en soutien à toutes nos classes de maternelle 4 ans. On a mis en place des blocs d'intervention tout au long de l'année. On a participé aux portraits de classe de toutes nos écoles. On est allé en début d'année faire de l'observation dans toutes nos classes de maternelle 4 ans. Puis, dans chacun des blocs, on détermine avec le milieu la professionnelle qui est la plus appropriée, pour laquelle la classe a le plus de besoin et là on part en blocs d'intervention dans la classe » (1CP1).

Elle explique que leur approche en ce qui a trait à l'intervention est souvent universelle :

> « On n'est pas du tout dans la rééducation. On est beaucoup dans de l'universel et on est aussi dans de l'intervention ciblée, de l'intervention plus intensifiée, mais ce n'est pas nécessairement nous qui la faisons. Parfois c'est nous, mais parfois c'est plus dans le but de modéliser puis d'outiller l'enseignante à faire cette intervention-là » (1CP1).

Par la suite, elle parle du rôle de l'équipe multidisciplinaire par rapport au volet Parents considérant que dans ce centre de services scolaire les enseignantes ont l'entière responsabilité de mettre en place et de faire vivre le volet Parents :

---

[28] Code alphanumérique associé à l'entrevue avec la conseillère pédagogique.

> « C'est de les alimenter. Cette année, on leur avait tout fait une banque d'activités qu'elles pouvaient faire en virtuel ou en distanciation. C'est de les alimenter. On leur donne des idées. Des idées d'ateliers, des idées d'activités qu'elles pourraient faire avec les parents, des idées de thèmes. Donc, c'est beaucoup ça dans l'organisation. En fait, on essaie un petit peu d'alléger leur tâche, d'alléger leur mandat » (1CP1).

Elle précise que leur rôle demeure général :

> « On les soutient plus de manière générale soit au niveau des activités ou de l'organisation de leur volet. On peut aussi leur soumettre du matériel. Cette année, on leur avait soumis des capsules par exemple en ergothérapie, en orthophonie. Alors, elle pouvait visionner les capsules avec les parents ou les envoyer à la maison » (1CP1).

À son avis, cette équipe multidisciplinaire est une nouveauté concluante. Elle dit : « Les milieux sont enchantés dans le sens que c'est fou comme ça fait une belle cohérence d'intervention. Les enseignantes se sentent soutenues » (1CP1). Cette affirmation concorde avec le point de vue de l'enseignante participante qui a souligné l'importance de cette équipe pour la soutenir dans son travail.

4.3.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la conseillère pédagogique a permis d'identifier trois sous-rubriques de défis relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les défis pour l'enseignante; 2) un défi pour l'équipe-classe; 3) un défi pour les parents.

Les défis pour l'enseignante

En ce qui concerne les défis pour l'enseignante, ils renvoient à trois thèmes : 1) Tenir compte des valeurs des parents; 2) Avoir une posture inclusive; 3) Éviter des généralisations en lien avec les difficultés de l'enfant. Un premier défi relevé est de tenir compte des valeurs des parents dans la collaboration même si elles diffèrent de celles de l'enseignante. Selon la conseillère pédagogique, les enseignantes reconnaissent parfois peu les valeurs des parents :

> « C'est comme si on a de la difficulté à comprendre leurs valeurs et à s'y coller à ces valeurs-là. On cherche plutôt toujours on dirait à les amener vers nos valeurs puis on ne devrait pas faire ça. Ces gens-là ont un bagage puis ont des valeurs qui leur sont propres puis nous notre travail c'est de bonifier ce qu'ils font déjà et de se coller à ce qu'ils font déjà pour les faire cheminer, mais pas pour les changer. C'est ça un petit peu la nuance » (1CP1).

À ses yeux, les enseignantes doivent tirer profit du bagage des parents et elles doivent tenter de comprendre leurs valeurs, ce qui n'est pas toujours le cas. Un deuxième défi relevé est celui d'adopter une posture inclusive envers les parents. Elle explique qu'il est difficile pour certaines enseignantes d'accepter la diversité des milieux familiaux : « Elles veulent beaucoup changer entre guillemets le milieu familial » (1CP1). La participante est donc de cet avis pour ce qui est de la posture :

> « Là, le nouveau programme-cycle en plus qui insiste là-dessus : la posture inclusive auprès du parent. L'accueil. Que le parent se sente comme un vrai partenaire puis pas que nous on est le professionnel puis que lui bien c'est le parent donc des fois je vais lui dire quoi faire un peu. C'est un petit peu direct je trouve des fois comment elles [les enseignantes] leur parlent aux parents » (1CP1).

Pour elle, cette posture inclusive passe par un accueil, par une reconnaissance de leurs savoirs et par des propos non directifs à leur égard. À son sens, cette posture est nécessaire pour établir un réel partenariat :

> « Je me dis on veut que les parents soient partenaires, mais si on n'a pas la bonne façon de les aborder, bien ce ne seront pas des partenaires puis ils n'auront pas le goût d'être des partenaires. Alors après on se dit "Ben pourquoi ils ne collaborent pas?" puis "Ah, on n'a donc bien pas de collaboration!"» (1CP1).

À son avis, l'arrimage des visions devient difficile par la suite si les savoirs parentaux ne sont pas reconnus :

> « C'est l'arrimage des visions. C'est l'arrimage. C'est que si le parent il ne se sent pas comme suffisamment compétent, bien ça ne fera pas la même communication. C'est beaucoup comme je dis dans la posture que l'enseignante va prendre. C'est beaucoup ça qui rend la communication difficile » (1CP1).

Un troisième défi relevé est celui d'éviter d'avancer aux parents des généralisations sur leur enfant qui concernent des difficultés en lien avec des aspects du développement. La participante explique :

> « De nommer aux parents des faits, mais de ne pas mettre des mots. Ça, on leur dit aux enseignantes. Des fois, elles nomment souvent rapidement des choses. On va juste en demeurer aux faits. Fait qu'admettons "quand on va en rassemblement, il ne s'assoit pas" par exemple ou "il y a de la difficulté à rester assis" au lieu de dire "bien là c'est un enfant qui est vraiment agité"» (1CP1).

À son avis, éviter ce genre de généralisations montre une sensibilité à l'égard de l'interlocuteur qu'est le parent.

Un défi pour l'équipe-classe

En ce qui concerne le défi pour l'équipe-classe en lien avec la collaboration, il renvoie au thème suivant : Former une équipe devant les parents. Selon la conseillère

pédagogique, les enseignantes et les ressources additionnelles ont parfois de la difficulté à arrimer leurs idées et leurs visions, ce qui n'est pas aidant pour aller ensuite vers les parents :

> « Des fois, il y a de la chimie puis des fois il n'y en a pas tant. Des fois, c'est difficile de s'arrimer. Donc après de former une équipe auprès du parent, bien on ne forme pas fort fort une équipe si on n'en est pas une dans la classe non plus » (1CP1).

Le fait que l'équipe-classe ne forme pas en amont une réelle équipe n'aide pas à montrer aux parents ensuite l'utilité de travailler ensemble à son sens.

Un défi pour les parents

En ce qui concerne le défi pour les parents en lien avec la collaboration, il renvoie au thème suivant : Avoir une vision différente du développement de l'enfant. Selon la participante, il arrive que les parents ne voient pas les mêmes aspects du développement de leur enfant à travailler que l'école. Elle dit :

> « Fait que ça parfois ça peut rendre la communication plus difficile. Les parents ils sont inquiets. Là, ils disent "je ne comprends pas" puis "moi, à la maison ça va bien" puis "là vous avez indiqué que ça c'était à travailler et moi je ne trouve pas" Ça, on le voit. Ça, c'est sûr que ça peut être un petit défi pour une bonne communication avec le parent » (1CP1).

Certains parents sont alors anxieux quant à la progression de leur enfant :

> « Ils voient admettons que leur enfant sur le bulletin, nous au 4 ans on a une communication il n'y a pas de bulletin ministériel puis notre légende c'est "acquis", "en voie d'acquisition" ou "à travailler", fait que parfois on a des parents qui deviennent anxieux parce qu'il y a beaucoup de "en voie d'acquisition" et "à travailler"» (1CP1).

Selon la conseillère pédagogique, cela demande aux enseignantes de devoir revenir avec ces parents sur le fait que l'école est un lieu d'apprentissage et que le programme de la maternelle est sur deux ans.

4.3.2 Les bénéfices issus la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la conseillère pédagogique n'a pas permis d'identifier de thèmes relatifs à des bénéfices issus de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Les réponses de la conseillère pédagogique n'ont pas porté sur cette thématique.

4.3.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la conseillère pédagogique a permis d'identifier deux sous-rubriques de besoins qui concernent les enseignantes relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) un besoin lié à la formation; 2) des besoins liés au volet Parents.

Un besoin lié à la formation

Un besoin relevé concerne la formation des enseignantes relativement à la collaboration avec les parents. Selon la participante, les enseignantes n'ont souvent pas un bagage suffisant :

> « Pour le voir avec des enseignantes, oui il y a un manque. Moi, maintenant, j'ai mon bagage puis il y a des choses même auxquelles je repense que je ne referais pas de la même façon avec des parents. Il y a clairement un manque de bagage à ce niveau-là, un manque de formation. Ça c'est sûr » (1CP1).

À son avis, les enseignantes ont besoin d'être plus outillées sur les façons d'interagir avec les parents : « C'est un manque comme je dis pour savoir comment aborder la famille, l'accueil de la famille. Oui, ce serait un besoin selon moi » et « Ça demanderait une formation sur comment outiller le parent, mais sans lui dire quoi faire » (1CP1).

Les besoins liés au volet Parents

En ce qui concerne les besoins liés au volet Parents, ils renvoient à trois thèmes : 1) Conserver les activités du volet Parents; 2) Offrir un accompagnement pour diminuer la charge de travail; 3) Avoir de l'aide pour l'animation des activités. Premièrement, l'analyse a fait ressortir qu'il y a un besoin dans les écoles dont la conseillère pédagogique a la charge de conserver les activités parents-enfants dans le cadre du volet Parents. La conseillère pédagogique dit ceci sur l'année scolaire 2020-2021 :

> « Il y a peut-être des milieux où il s'est fait deux ou trois rencontres virtuelles ou des petites capsules envoyées à la maison, mais il y a beaucoup des milieux où il ne s'est pas fait de rencontres. À part les communications. je ne dis pas qu'elles [les enseignantes] n'ont pas parlé aux parents, mais dans le cadre du volet Parents, de nos dix rencontres, cette année, il n'y en n'a pas eu » (1CP1).

Pour la conseillère pédagogique, ces rencontres sont essentielles pour nourrir la relation école-famille :

> « Le volet, c'est sur le lien. Le lien avec la famille. Dans le sens que tous les échanges informels, en 4 ans, il y en a beaucoup. Bien il y en a toujours, mais en

> préscolaire, il y en a beaucoup là. Nos rencontres, c'est comme des moments additionnels qu'on vient ajouter à ce lien-là parent-école » (1CP1).

Elle voit les activités comme des occasions d'échanger de façon informelle avec les parents. Par ricochet, elle croit que les rencontres peuvent devenir une occasion pour les parents d'apprendre un certain nombre d'informations sur le développement de l'enfant :

> « Je crois que ce qu'on peut transmettre comme informations, je crois que ça c'est bien. […] Moi, je dis que c'est certain qu'ils [les parents] viennent chercher un petit bout par les rencontres. Sûrement qu'il y a un petit bout qui reste. Des petits bouts et des fois des grands bouts » (1CP1).

Deuxièmement, la conseillère pédagogique nomme que les enseignantes ont besoin que la charge de travail associée au volet Parents soit diminuée. Elle dit entre autres : « Le volet Parents, c'est très lourd. Très lourd pour les enseignantes » (1CP1). Actuellement, les enseignantes de maternelle 4 ans du centre de services scolaire ont la charge entière de préparer les rencontres et de les animer. La conseillère pédagogique croit qu'il y a une nécessité que de l'accompagnement précisément à cette fin soit mis en place :

> « Fait que ça si elles avaient un service donné pour les aider, ce serait génial. Moi, je les aide puis notre équipe on les aide, mais je dépose des choses, je leur donne accès sur le Classroom à des choses, mais des fois, elles aimeraient ça qu'on soit avec elles lors des rencontres. Moi, j'aimerais ça le faire, mais je ne l'ai pas fait. Bon là cette année c'était particulier, mais je ne sais pas si je vais pouvoir faire ça, parce que j'ai 30 classes de 4 ans et là, je vais en avoir 38 » (1CP1).

Offrir cet accompagnement n'étant pas réaliste pour elle dans ses tâches considérant le nombre de classes auxquelles elle est attitrée, elle croit qu'un service autre serait nécessaire. Troisièmement, la conseillère pédagogique nomme que plusieurs

enseignantes ont besoin d'aide pour animer les rencontres du volet Parents. Elle explique : « Elles ne sont pas toujours si à l'aise d'intervenir auprès des adultes. Elles, leur travail, c'est d'être avec les enfants puis elles le nomment ça souvent. » (1CP1) Considérant que les enseignantes ont la charge entière à elles seules de préparer les rencontres et de les animer, elle croit que de la coanimation pourrait être une façon de réduire leur tâche. Dans certains cas, les enseignantes pourraient coanimer avec des personnes des organismes communautaires à son avis :

> « Comme en milieux défavorisés, on a un organisme qui vient faire des trucs. Ça, c'est vraiment beaucoup apprécié. Puis là, l'enseignante est là en coanimation. Ça, elles aiment beaucoup ça. Fait que ça, ce serait un volet à développer. Plutôt que de leur laisser porter la charge de ça. Mais pas non plus qu'elles délèguent. Ce n'est pas ça » (1CP1).

Dans d'autres cas, les enseignantes pourraient coanimer avec l'une des professionnelles de l'équipe multidisciplinaire si du temps était disponible dans leur tâche à cette fin :

> « Peut-être que cette année comme équipe multi on va le faire davantage, mais je ne sais pas. Là cette année, ça ne s'est pas posé, mais elles [les enseignantes] apprécieraient beaucoup ça. Elles nous le disent. Elles nous le nomment énormément. Est-ce qu'on va pouvoir le faire et dans quelle mesure? Je ne sais pas. À ce moment-ci, je ne peux pas te le dire. Mais ça, ce serait un besoin pour elles » (1CP1).

4.3.4 Les pratiques collaboratives

L'analyse des données en lien avec la conseillère pédagogique a permis d'identifier une pratique collaborative (école-famille) propre à la conseillère pédagogique en lien avec la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. La pratique renvoie au thème suivant : Participer

occasionnellement à des rencontres de structuration. La conseillère pédagogique est effectivement invitée à l'occasion dans des écoles à des rencontres de structuration qui regroupent l'enseignante de maternelle 4 ans, la ressource additionnelle, le ou les parents, la direction et des professionnels des services complémentaires s'il y a lieu. Elle explique la visée de ces rencontres :

> « Je participe à l'occasion à des rencontres quand la direction me le demande, parce qu'avec nos enfants qui ont des besoins particuliers. On a eu cette année en maternelle 4 ans dans quelques milieux à faire des plans d'intervention pour certains enfants. On n'a pas appelé ça des plans d'intervention avec le parent. On n'a pas dit que c'était ça, mais on sentait le besoin de structurer notre approche, parce qu'il y avait trop de choses. Il y avait des difficultés trop importantes. Donc là, on faisait comme une rencontre de plan, dans le sens qu'on regardait notre intention, les moyens qu'on va mettre en place et tout ça chaque intervenant » (1CP1).

Pour certains enfants qui présentent des besoins considérés particuliers, une telle concertation entre plusieurs acteurs est nécessaire selon la participante.

4.4 Le parent 1

Le début de cette quatrième section fait office de portrait de la réalité du parent 1 ainsi que de celui de son enfant. Le parent 1 ayant participé à la recherche est la mère d'un des enfants faisant partie de la classe de l'enseignante participante au cours de l'année scolaire 2020-2021. L'expression « mère 1 » est retenue pour la suite du chapitre lorsqu'il est question de cette participante. La langue maternelle de cette dernière est le français. Elle est travailleuse autonome à domicile. Avec son conjoint, ils forment une famille biparentale avec deux enfants.

Avant la maternelle 4 ans, son enfant de 4 ans fréquentait un service de garde éducatif en milieu familial. Les parents ont choisi de l'inscrire à la maternelle 4 ans à temps plein à sa demande. Il semblerait que l'enfant avait déjà un fort intérêt quant au fait d'aller à l'école. Également, les parents considéraient qu'il en était rendu à cette étape dans son développement. La mère 1 considère que son rôle de parent d'un enfant fréquentant la maternelle 4 ans est d'accompagner ce dernier au quotidien de telle sorte qu'il développe un goût de l'école et qu'il trouve son expérience agréable.

Selon la mère 1, son enfant en contexte scolaire a un besoin de travailler l'expression de ses idées et plus particulièrement l'expression de ses émotions. À l'école, il pourrait avoir tendance à se refermer sur lui-même dans certaines situations et à préférer ne pas s'exprimer verbalement. Elle explique que son enfant, surtout en début d'année scolaire, a aussi eu un besoin de travailler la prononciation de certains mots. À la maison, elle remarque qu'il est plus ouvert et que le langage se porte mieux qu'à l'école. Elle ne considère pas qu'un soutien adapté ait besoin d'être apporté à domicile. Elle a donc l'impression que son enfant n'est pas tout à fait le même dans les deux environnements. Elle croit que le contexte de groupe pourrait entrainer chez lui une certaine retenue ou une gêne. La mère 1 explique que l'enseignante est à l'origine des premières réflexions quant au langage de son enfant : « C'est elle qui m'avait approché pour la demande pour le CISSS en orthophonie.

Donc moi j'avais accepté » (1P1[29]). Elle rapporte que l'enseignante se questionne sur le niveau de compréhension de son enfant. Pour sa part, elle pense qu'il peut plutôt s'agir d'une question de maturité, mais elle tient à respecter l'initiative de l'école. Elle ne forcera pas pour que les démarches s'enclenchent particulièrement rapidement cette année, mais elle fera le nécessaire puisqu'elle croit que cela peut être aidant pour son enfant d'aller vérifier.

4.4.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la mère 1 n'a pas permis d'identifier de défis relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. La mère 1 ne rapporte aucun défi concernant la collaboration avec l'école cette année pour son enfant fréquentant la maternelle 4 ans à temps plein. Elle explique ne jamais avoir été confrontée à des malentendus, à des tensions ou à des insatisfactions.

4.4.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la mère 1 a permis d'identifier deux bénéfices (un pour l'enfant et un pour le parent) relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Les thèmes associés à ces deux bénéfices sont : 1) Meilleur soutien au cheminement scolaire de l'enfant; 2) Sentiment de satisfaction pour le parent quant au

---

[29] Code alphanumérique associé à l'entrevue avec le parent 1.

développement de son enfant.

Meilleur soutien au cheminement scolaire de l'enfant

Le bénéfice pour l'enfant issu de la collaboration école-famille selon la mère 1 est associé au thème : Meilleur soutien au cheminement scolaire. La mère mentionne effectivement que la collaboration avec l'école permet d' « avoir le meilleur pour l'enfant, pour son cheminement » (1P1). Elle explique son idée ainsi : « Si on touche le bobo puis qu'on travaille dessus ensemble, ça va l'aider [l'enfant] à débloquer puis à mieux comprendre des choses, à mieux s'éduquer » (1P1). Aux yeux de la mère 1, la collaboration école-famille permet donc d'aider l'enfant tant dans son développement et que dans son éducation.

Sentiment de satisfaction pour le parent quant au développement de son enfant

Le bénéfice pour le parent issu de la collaboration école-famille selon la mère 1 est associé au thème : Sentiment de satisfaction quant au développement de son enfant. Selon la participante, il est satisfaisant de savoir en tant que parent que le développement de son enfant est encore mieux soutenu grâce à la collaboration que si elle était la seule à travailler en ce sens. Pour elle, il est gratifiant de savoir que l'école souhaite la même chose qu'elle pour son enfant, c'est-à-dire de le faire cheminer le mieux possible dans son développement : « C'est lui qu'on veut faire et voir cheminer » (1P1).

4.4.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la mère 1 n'a pas permis d'identifier de besoins relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. L'analyse indique que les attentes que la mère 1 exprime à l'égard de l'école en ce qui concerne la collaboration sont satisfaites pour l'année en cours. La mère 1 considère effectivement que la collaboration avec l'école pour son enfant fréquentant la maternelle 4 ans à temps plein est très bonne.

4.4.4 Les pratiques collaboratives

L'analyse des données concernant la mère 1 a permis d'identifier trois sous-rubriques en lien avec des pratiques collaboratives (école-famille) à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les pratiques collaboratives de la mère 1; 2) les pratiques collaboratives de l'enseignante; 3) une pratique collaborative de l'école.

Les pratiques collaboratives de la mère 1

En ce qui concerne les pratiques collaboratives de la mère 1, elles renvoient à deux thèmes : 1) Reconnaitre l'expertise de l'enseignante; 2) S'investir dans le cheminement scolaire de son enfant. Premièrement, l'analyse fait ressortir que la mère 1 reconnait l'expertise de l'enseignante en matière de pédagogie. Elle dit : « Elle fait sa *job* l'enseignante puis elle l'a bien fait puis c'est parfait » et « C'est sûr

que ce n'est pas le parent l'enseignant qui est en avant de la classe toute la journée ». Cette capacité à reconnaitre l'expertise de l'enseignante amène la mère 1 à appuyer et à respecter les idées et les décisions de l'enseignante en ce qui concerne la réalité scolaire. La participante explique qu'elle fait confiance à son jugement à cet égard. Elle donne l'exemple de la fois où l'enseignante a soupçonné des défis langagiers chez son enfant : « Si elle, elle voyait qu'il y avait quelque chose à travailler, j'étais bien partante pour aller voir ça de plus près » (1P1). Deuxièmement, l'analyse montre un investissement parental de la mère 1 vis-à-vis du cheminement scolaire de son enfant. Cet investissement s'est traduit de deux façons à travers l'entrevue : 1) Investissement dans la recherche de solutions pour son enfant; 2) Investissement dans les communications qui concernent son enfant. De prime abord, la mère 1 explique qu'elle est toujours prête à persévérer pour trouver des moyens en concertation avec le personnel scolaire de mieux aider son enfant. Elle pense entre autres à l'investissement dont il faut faire preuve lorsque les services complémentaires sont difficilement accessibles dans l'école :

> « Fait que on essaie comme d'aller travailler autrement, mais on travaille quand même ensemble à essayer de trouver d'autres solutions. Fait que même s'il n'a pas nécessairement l'aide qu'il aurait vu qu'il n'y a plus de place, on essaie quand même de trouver d'autres solutions ensemble » (1P1).

Ensuite, la mère 1 présente un investissement parental vis-à-vis des communications avec l'école. Pour elle, il est naturel d'accorder du temps dans sa routine du soir à la maison pour assurer les suivis avec l'enseignante ou avec l'école. Il ne s'agit pas d'une surcharge à ses yeux :

> « Je suis capable de répondre à un *email* pendant que je fais à souper. Si j'ai à parler à la professeure, je suis capable de me prendre une petite demi-heure de mon temps pendant qu'ils sont dans la douche pour lui parler ou quoi que ce soit le moyen de communiquer. Fait que ce n'est pas vraiment demandant non plus en tant que parent de communiquer avec la professeure ou avec l'école » (1P1).

Aussi, l'analyse fait ressortir que la mère 1 fait preuve de transparence dans ses échanges avec l'école par rapport à sa vision de certaines situations ou suggestions qui sont portées à son attention au sujet de son enfant. Elle donne l'exemple de sa vision par rapport à la référence pour une évaluation diagnostique qui a été suggérée par l'enseignante :

> « Moi, ce que je tenais à dire son enseignante, c'est que s'il n'y a pas de réponse pour le CISSS, je ne forcerai pas. Puis s'ils m'appellent juste l'année prochaine, on verra l'année prochaine comment ça va en maternelle 5 ans » (1P1).

Les pratiques collaboratives de l'enseignante

En ce qui concerne les pratiques collaboratives de l'enseignante qui ressortent des propos de la mère 1, elles renvoient à trois thèmes : 1) Faire preuve de transparence vis-à-vis des parents; 2) Adopter une attitude de compréhension en lien avec le contexte pandémique; 3) Offrir deux moyens de communication définis. Premièrement, l'enseignante ferait preuve de transparence vis-à-vis des parents en ce qui concerne certains de ses choix relativement à la vie de classe. Cette transparence aiderait les parents à comprendre les raisons ou les intentions derrière certaines de ses décisions. La mère 1 donne l'exemple de la fois où l'enseignante a expliqué qu'elle faisait le choix en début d'année de prendre le temps d'explorer différents moyens pour les communications régulières de sorte à prendre la meilleure décision possible

pour le reste de l'année. Deuxièmement, la mère 1 souligne que l'enseignante ferait preuve de compréhension vis-à-vis des défis que représente la conciliation travail-école à la maison en contexte de pandémie. La participante donne l'exemple des rendez-vous en ligne que son enfant avait à l'horaire lorsque les écoles du Québec ont été fermées en décembre 2020 :

> « Elle a été super compréhensive. Comme moi les petites vidéos qui se faisaient avec la *Classe Dojo* justement j'expliquais que je ne pouvais pas y aller tout le temps. Je lui expliquais puis elle comprenait puis c'était correct » (1P2).

Troisièmement, la mère 2 évoque que l'enseignante offre des moyens définis pour la communication. Le premier moyen auquel les parents ont accès est une plateforme numérique grâce à laquelle ils peuvent envoyer des messages individualisés ou voir des photos et des vidéos de leur enfant en plus d'informations sur les activités qui ont lieu en classe. La plateforme permettrait aussi de tenir des rencontres en visioconférence. Le deuxième moyen pour communiquer est une pochette *facteur* mise à la disposition des parents dans le sac d'école pour les messages écrits plus sporadiques.

Une pratique collaborative de l'école

La pratique collaborative de l'école qui ressort des propos de la ressource additionnelle est associée au thème suivant : Envoyer hebdomadairement un *Info Parents*. La mère 1 explique effectivement que l'école achemine chaque semaine aux parents un document qui résume plusieurs informations importantes en lien avec la vie scolaire. Ce communiqué est aidant du point de vue de la participante :

> « C'est qu'on est toujours au courant un petit peu à l'avance de tout ce qui se passe. Il n'y a pas de surprise. On le sait dans chaque communiqué. Bon, la semaine prochaine, il va arriver telle affaire pour je ne sais pas moi il va y avoir une pratique de feu cette semaine-là. Bon ben ok. On va tout savoir dans un communiqué comme ça par semaine » (1P1).

Ce moyen de communication permettrait aux parents d'être aux faits des actualités dans l'établissement et il ne constituerait pas une surcharge de le recevoir chaque semaine selon la mère 1.

4.5 Le parent 2

Le début de cette cinquième section fait office de portrait de la réalité du parent 2 et de celui de son enfant. Le parent 2 ayant participé à la présente recherche est la mère d'une des enfants faisant partie de la classe de l'enseignante participante au cours de l'année scolaire 2020-2021. L'expression « mère 2 » est retenue pour la suite du chapitre lorsqu'il est question de cette participante. La langue maternelle de cette dernière est le français. Elle occupe un emploi à temps plein. Avec son conjoint, ils forment une famille biparentale avec deux enfants.

Avant la maternelle 4 ans, sa fille fréquentait une garderie privée. Les parents ont choisi d'inscrire leur enfant à la maternelle 4 ans à temps plein, car ils considéraient qu'elle en était rendue à cette étape à son âge. Pour la mère 2, la maternelle 4 ans représente une suite logique au service que sa fille fréquentait : « Où elle était, c'était une garderie très éducative, donc je pense que c'est une prolongation de ça » (1P2[30]).

---

[30] Code alphanumérique associé à l'entrevue avec le parent 2.

Selon la mère 2, sa fille est une enfant très lunatique avec beaucoup d'imagination. À son avis, son enfant aurait « tendance à être dans sa tête » et à aimer être seule. Elle aurait donc besoin de soutien pour être en mesure de suivre les consignes de groupe, et ce, au rythme attendu. La gestion du temps serait entre autres un défi. Aussi, elle aimerait particulièrement manipuler des textures et faire des créations. Du point de vue de la mère 2, les besoins essentiellement sensoriels de son enfant seraient davantage problématiques à l'école. Elle considère avoir peu de difficultés avec sa fille à la maison et avoir uniquement à offrir un soutien adapté à son enfant au regard de la gestion du temps. En milieu scolaire, elle croit que sa fille pourrait avoir tendance à adopter des comportements d'opposition et, afin qu'elle suive le groupe, il pourrait être nécessaire de recourir à des interventions individualisées. D'autant plus, selon la participante, il y aurait aussi l'idée de la norme qui interférerait dans la question de la socialisation chez les enfants à l'école. Elle explique qu'à la maison, son conjoint et elle partagent une vision de la socialisation qui est différente sur certains points de celle de l'école (ex. : habitude de jouer seul), ce qui pourrait participer à expliquer certains défis vécus par son enfant en classe. Elle dit : « Donc nous on les a habitués comme ça puis je pense que ce n'est pas la norme d'aujourd'hui » (1P2). La mère 2 explique que l'école est à l'origine des premières réflexions quant aux défis comportementaux de son enfant. Selon elle, la grande imagination de sa fille et son caractère parfois introverti expliquent cela : « Ça, c'est une problématique qu'ils ont relevé à l'école justement en pensant qu'elle était peut-

être spectre de l'autisme, de la misère à socialiser » (1P2). L'enseignante aurait signé la référence pour un rendez-vous en pédopsychiatrie : « Sa professeure pensait peut-être qu'elle aurait des besoins particuliers si on veut donc on a accepté de tout faire le processus pour savoir si oui elle avait des besoins particuliers » (1P2). Bien que la mère 2 et son conjoint croyaient peu en cette hypothèse, ils auraient tout de même accepté la demande d'observation en classe et ils auraient assisté aux rendez-vous pour l'évaluation.

4.5.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la mère 2 a permis d'identifier trois sous-rubriques thématiques de défis relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les défis liés au fait d'être en accord avec l'école 2) les défis liés à l'impossibilité d'avoir des contacts en présence à l'école 3) le défi lié au fait de recevoir des communiqués essentiellement négatifs par l'école.

Les défis liés au fait d'être en accord avec l'école

En ce qui concerne les défis liés au fait d'être en accord avec l'école, ils renvoient à deux thèmes : 1) Adhérer à certaines interventions faites par l'école; 2) Assurer une continuité à domicile des interventions de l'école. D'abord, un défi s'illustre pour la mère 2 en ce qui concerne le choix des interventions par l'école vis-à-vis de son enfant. En effet, la mère 2 ne serait pas d'accord avec l'ensemble des interventions

privilégiées par le personnel scolaire et elle croit que ce désaccord peut être vécu inversement parfois. Elle donne par exemple son opinion sur une situation :

> « On a souvent des communiqués "Votre enfant a dérangé durant la sieste". Oui, mais elle va toujours déranger durant la sieste. C'est à toi à le gérer ce problème-là. Trouve-lui quelque chose à faire. […] Je ne sais pas implique-la dans quelque chose, parce que c'est sûr que s'ils ne font pas ça, elle va toujours déranger » (1P2).

Pour la mère 2, l'école a donc une certaine responsabilité au regard de la gestion des comportements de son enfant et il peut y avoir des différences d'opinion à cet égard. Ensuite, un défi s'illustre au regard de la continuité à domicile des interventions faites par l'école. En effet, la mère 2 explique qu'elle n'est pas automatiquement d'accord avec les suivis à domicile que l'école lui suggère pour son enfant par l'intermédiaire de certains communiqués. Elle donne une situation en exemple :

> « On a eu un communiqué un moment donné comme quoi que ma fille ça allait vraiment vite dans sa tête une journée. Elle avait très peu écouté les consignes, parce que le professeur avait dû s'absenter. […] Ben le communiqué, excuse-moi, mais c'est normal. C'est un comportement qui est normal. Je m'excuse, mais je n'interviendrai pas là-dessus. Je vais peut-être dire à ma fille "Tu sais quand ton enseignante n'est pas là, l'enseignante qui est là est aussi importante. Il faut écouter les consignes", mais elle n'a pas été punie parce qu'elle n'a pas écouté de la journée cette journée-là » (1P2).

L'avis de la mère 2 sur les comportements de son enfant à l'école n'est donc pas automatiquement le même que celui de l'école. Cette différence participerait alors à influencer la nature du suivi à domicile qu'elle choisit d'assurer à partir des requêtes communiquées par l'école.

Les défis liés à l'impossibilité d'avoir des contacts en présence à l'école

En ce qui concerne les défis liés à l'impossibilité d'avoir des contacts en présence à

l'école, ils renvoient à deux thèmes : 1) Développer des affinités avec le personnel scolaire; 2) Connaitre la réalité scolaire de l'enfant. En raison de la situation pandémique de Covid-19, il a été impossible pour les parents de l'école qui fait partie du cas d'accéder physiquement à l'établissement durant l'année scolaire 2020-2021. L'analyse a fait ressortir que la mère 2 a vécu difficilement à certains égards le fait de ne pas avoir de contacts en présence avec le personnel scolaire au moment de l'entrée dans le monde scolaire de sa fille de 4 ans. À ce sujet, un premier défi résiderait dans le développement plus difficile d'affinités avec le personnel scolaire. Selon la mère 2, il serait moins facile de développer une réelle relation avec les personnes qui interviennent auprès de son enfant et il serait plus difficile de percevoir leurs émotions. Elle mentionne d'ailleurs ceci : « C'est le contact humain et le ressentiment des autres qui ne passe pas au travers d'un écran » (1P2). Un deuxième défi serait ensuite en lien avec la moins grande connaissance par les parents de la réalité scolaire de leur enfant. Effectivement, pour la mère 2, il serait plus difficile d'avoir une idée de la réalité scolaire vécue par son enfant en raison de l'impossibilité de voir à l'intérieur de l'établissement. Elle résume son idée ainsi : « On est comme un petit peu aveugle avec la pandémie » (1P2). Pour la mère 2, la reconnaissance des visages du personnel scolaire et la possibilité de se figurer l'aménagement physique deviendraient limitées, ce qui complexifierait la tâche de se souvenir du rôle des membres du personnel et des ressources disponibles dans l'école.

Un défi lié au fait de recevoir des communiqués essentiellement négatifs par l'école

Ce dernier défi est lié au fait pour la mère 2 de recevoir des communiqués essentiellement négatifs de l'école. De son point de vue, il devient éprouvant en tant que mère d'être impliquée plus souvent qu'autrement dans des communications qui rapportent des aspects négatifs à propos de son enfant. L'analyse montre que ce défi prendrait place dans deux contextes : 1) Messages écrits à teneur essentiellement négative; 2) Rencontres de parents officielles à teneur essentiellement négative. Ainsi, dans un premier temps, selon la mère 2, il serait rare que les messages envoyés à la maison dépeignent de façon positive son enfant. Elle dit : « On ne sait pas en général ce que ma fille fait à l'école de bon, ce qu'elle développe comme comportement, comme acquis, mais tous les commentaires négatifs, ça, on les sait » (1P2). Elle explique trouver difficile d'avoir souvent l'impression que son enfant de 4 ans ne s'améliore pas ou ne vit pas de réussite à l'école. Dans un deuxième temps, le scénario se produirait également lors des rencontres de parents officielles :

> « 15 minutes de rencontre de parent, ce n'est pas assez. Ce n'est pas assez, parce qu'encore une fois dans les 15 minutes de rencontre qu'on a eu bien qu'est-ce qu'on relève? Les points négatifs. "Ah! Il y a ça qui n'est pas bon. Il y a ça qu'on a tel trouble de comportement à gérer. Il faudrait faire une intervention là-dessus"» (1P2).

La mère 2 est donc parfois insatisfaite devant le peu d'espace qui est accordé par l'école à la communication d'informations plus positives sur sa fille.

4.5.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la mère 2 a permis d'identifier deux sous-

rubriques de bénéfices relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers selon la mère 2. Ces sous-rubriques sont : 1) les bénéfices pour l'enfant; 2) les bénéfices pour le parent.

Les bénéfices pour l'enfant

En ce qui concerne les bénéfices pour l'enfant, ils se déclinent en deux thèmes : 1) Meilleur épanouissement global; 2) Adoption de meilleurs comportements au quotidien. D'abord, selon la mère 2, la collaboration école-famille permettrait un meilleur épanouissement global de l'enfant tant dans sa réalité scolaire que familiale. La mère 2 affirme ceci : « Il [l'enfant] va mieux s'épanouir dans ses deux environnements » (1P2). Elle complète en mentionnant que cet épanouissement serait possible grâce à un meilleur soutien de tous les aspects du développement de l'enfant. De plus, la mère 2 croit que la collaboration école-famille aiderait à l'adoption par son enfant de meilleurs comportements au quotidien. Elle est effectivement d'avis que cette alliance permet à l'enfant de mieux fonctionner au jour le jour, tant à la maison qu'à l'école. Elle affirme ceci : « Vraiment quand l'école et la maison sont vraiment sur la même voie à la même vitesse, elle fonctionne A1 » (1P2). Ainsi, lorsque la ligne directrice sur le plan comportemental est la même dans les deux milieux, la mère 2 croit qu'elle deviendrait plus claire pour l'enfant. Elle explique son idée à ce sujet :

> « Dans le fond, l'enfant il va sentir que l'école et sa famille, c'est comme deux alliés. Deux alliés qui ont le même cheminement. […] Tu ne peux pas montrer

> quatre traques différentes à l'enfant. […] À un moment donné, ils deviennent tout mélangés » (1P2).

Les bénéfices pour le parent

En ce qui concerne les bénéfices pour le parent, ils se déclinent en deux thèmes : 1) Routine quotidienne à domicile facilitée; 2) Sentiment de satisfaction quant au développement de son enfant. Premièrement, selon la mère 2, la collaboration entre les deux milieux serait aidante quant à certains aspects pour la routine quotidienne à la maison. Le fait de pouvoir réinvestir à domicile des outils ou des interventions qui ont été suggérés par l'école serait bénéfique. Voici un exemple :

> « Quand on avait de la misère avec la routine, c'est l'école qui nous a dit "nous, on a un *Time timer*". Ça, c'est un chronomètre dans le fond que tu mets à 10 minutes puis ça sonne. Donc, son professeur m'avait dit qu'il y avait ça en classe puis que ça leur permet d'adapter une routine puis d'aller de l'avant dans les activités. […] Fait que ça, c'est un truc qu'ils m'ont donné fait que je suis allée m'acheter un *Time timer* et depuis ce temps-là et bien c'est : "Tu as 10 minutes pour manger"» (1P2).

Deuxièmement, il s'illustre que la collaboration école-famille pourrait procurer chez le parent un sentiment de satisfaction vis-à-vis du développement de son enfant. Selon la mère 2, il serait gratifiant pour le parent de savoir que le travail commun fait par l'école et la famille aide au développement de l'enfant. Elle mentionne d'ailleurs ceci : « On sent qu'on inculque ensemble quelque chose à l'enfant dans le fond » (1P2).

4.5.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille

L'analyse des données en lien avec la mère 2 a permis d'identifier trois sous-rubriques de besoins relativement à la collaboration école-famille à la maternelle 4

ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les besoins liés à l'amélioration par l'école de la communication; 2) un besoin lié à la présence d'une éducatrice spécialisée à temps plein en classe; 3) un besoin lié à la mise en place d'un outil pour aider à la reconnaissance du personnel scolaire.

Les besoins liés à l'amélioration par l'école de la communication

Afin d'être pleinement satisfaite de la communication avec l'école, la mère 2 exprime des besoins d'amélioration vis-à-vis de certains éléments. De ce fait, ces besoins se déclinent en trois thèmes : 1) Recevoir des communiqués quotidiens; 2) Recevoir plus de communiqués à teneur essentiellement positive; 3) Allonger la durée des rencontres de parents officielles. Dans un premier temps, la mère 2 exprime un besoin de recevoir des communiqués de divers ordres plus fréquemment par l'école à propos de son enfant et non seulement hebdomadairement. Plus précisément, elle souhaiterait avoir accès à un agenda :

> « Tout simplement un agenda de communication. À la limite pas quotidien, parce qu'il faut quand même des ressources pour ça. […] Je suis consciente que c'est du temps, mais juste au moins de relever l'amélioration, de relever les points positifs, le cheminement de l'enfant. "Vous êtes rendus où?" "Ah et bien votre enfant elle a de la misère à retenir telle information." ou quoi que ce soit. Bien ensuite qu'est-ce qu'on peut faire à la maison pour aller de l'avant? Donc ça revient à la communication avec l'agenda » (1P2).

Elle explique qu'à son sens les échanges actuels avec l'école visent plus souvent qu'autrement à faire un suivi comportemental concernant son enfant, ce qui peut devenir alourdissant pour le parent avec le temps. Dans un deuxième temps, la mère 2

exprime un besoin de recevoir plus de communiqués à teneur essentiellement positive par rapport à son enfant. En lien avec ce besoin, elle partage avoir reçu une fois un message d'une éducatrice spécialisée qui l'avait particulièrement fait sentir bien :

> « Ça m'a fait chaud au cœur puis j'ai fait comme "Ok, oui, je vois ma fille. Je retrouve le comportement de base de ma fille". Je trouve que c'est ça qui manque de l'école. On a tous les communiqués négatifs, mais on n'a pas de communiqué sur le positif quand il se démarque » (1P2)

Elle croit d'ailleurs qu'il serait aidant en ce qui concerne l'intervention de connaitre davantage les points forts de sa fille à l'école de sorte de pouvoir prendre appui sur ces derniers pour avancer à la maison. Elle dit ceci : « Qu'on puisse plus exploiter ça, que ça donne du concret et qu'on puisse l'exploiter à la maison aussi les bons comportements » (1P2). Dans un troisième temps, et dans la même ligne d'idées, la mère 2 exprime un besoin que la durée des rencontres de parents officielles soit allongée. Elle affirme que ces rencontres ne sont pas assez longues, ce qui ne laisse pas suffisamment de temps pour aborder les points forts de l'enfant et donc presque uniquement les éléments problématiques à son propos.

> « On n'a pas le temps de voir. Oui, il faut parler du négatif puis qu'est-ce qui est à corriger, mais il faut se donner le temps aussi de "Votre enfant, elle faisait ça au début de l'année. Là, j'ai vu son cheminement là-dedans. Ça, ça s'est amélioré." De développer… […] Quel cheminement qu'on a? » (1P2).

Un besoin lié à la présence d'une éducatrice spécialisée à temps plein en classe

Selon la mère 2, il y aurait un besoin à la maternelle 4 ans d'avoir une éducatrice spécialisée en permanence dans la classe avec l'enseignante. Elle dit ceci à ce sujet : « Il devrait y en avoir à temps plein dans les écoles pour aider les professeurs à composer avec tout ça » (1P2). Elle croit effectivement que cette personne serait

d'une grande aide pour l'enseignante qui en a beaucoup à gérer en classe :

> « Je pense que c'est vraiment une plus-value. Évidemment, le professeur va avoir un bac en enseignement, mais un éducateur spécialisé va avoir d'autres acquis, d'autres savoirs dans le fond et je pense que le tout, que les deux jumelés ensemble je pense qu'ils font une équipe hors-pair » (1P2).

À ses yeux, il s'agirait d'une deuxième personne en classe sur qui l'enfant pourrait compter pour évoluer le plus positivement possible à l'école, ce qui deviendrait rassurant pour le parent qui sait que son enfant fait face à des défis en contexte scolaire. La mère 2 ajoute que cette éducatrice présente en permanence avec l'enseignante deviendrait une autre personne en mesure de communiquer avec les parents au quotidien.

Besoin lié à la mise en place d'un outil pour aider à la reconnaissance du personnel scolaire

La mère 2 exprime un besoin que l'école mette en place un outil permettant d'aider les parents à reconnaitre le personnel scolaire et à distinguer leur rôle respectif lorsqu'il n'est pas possible, en raison de contraintes sanitaires, d'entrer dans l'école. Elle propose en exemple un tableau à placer à l'entrée de l'établissement :

> « C'est sûr peut-être quelqu'un qui est en première année il connait tout le personnel même s'il attend dehors, mais nous ce n'est pas notre cas. Donc, je ne sais pas peut-être faire un tableau comme qu'il y a dans les pharmacies. Un tel est pharmacien, l'autre est commis, l'autre est … […] On pourrait le mettre en pictogrammes, parce que on ne connait pas personne » (1P2).

Elle croit que cet outil pourrait aider les parents à être mieux renseignés sur la réalité scolaire de leur enfant.

4.5.4 Les pratiques collaboratives

L'analyse des données en lien avec la mère 2 a permis d'identifier deux sous-rubriques de pratiques collaboratives (école-famille) à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Ces sous-rubriques sont : 1) les pratiques collaboratives de la mère 2; 2) les pratiques collaboratives de l'enseignante.

Les pratiques collaboratives de la mère 2

En ce qui concerne les pratiques collaboratives de la mère 2, elles renvoient à trois thèmes : 1) Adopter une attitude de compréhension; 2) Adopter une attitude d'ouverture; 3) S'investir dans la vie scolaire. Premièrement, l'analyse fait ressortir que la participante adopte une attitude de compréhension au regard de différentes situations qui concernent le travail fait par l'école en général et pour son enfant. Entre autres, en lien avec le contexte pandémique de Covid-19, la mère 2 reconnait « que tout le monde fait son possible pour essayer de traverser la pandémie » et elle conçoit que laisser entrer les parents dans l'école durant l'année scolaire 2020-2021 s'accompagnerait d'enjeux logistiques considérables. Aussi, la mère 2 reconnait qu'il est normal que l'école et que les parents ne partagent pas nécessairement les mêmes opinions sur le développement de l'enfant ou sur l'éducation. De manière plus propre à sa fille, la mère 2 reconnait que l'enseignante de son enfant s'investit au maximum dans son travail. Elle donne l'exemple des communications quotidiennes qu'elle aimerait avoir :

> « Le professeur doit quand même prendre 12 agendas puis écrire ses communiqués. Il faut qu'elle aille le temps de le faire aussi vers la fin de la journée, parce que le communiqué, ce n'est pas vrai que tu le fais le matin » (1P2).

Ainsi, il semble que la participante soit en mesure de faire preuve de compréhension vis-à-vis de différentes situations qui concernent le travail fait par l'école et que ce soit une pratique qui favorise la collaboration. Deuxièmement, selon la mère 2, elle adopterait plus souvent qu'autrement une attitude d'ouverture vis-à-vis des suggestions faites par des membres du personnel scolaire en ce qui concerne la situation de son enfant. Elle serait en général à l'écoute de leurs explications et elle serait prête dans certains cas à mettre de côté ses opinions personnelles pour laisser place aux idées de l'école. Elle explique qu'en prenant le temps de mettre en perspective les différents éléments qui sont à considérer dans les situations, elle en viendrait à faire confiance au personnel scolaire. Elle dit ceci au sujet de l'enseignante de sa fille : « Je vais faire comme une rétrospection puis je vais faire "Ça a du bon sens ce qu'elle dit donc oui je vais suivre" Je finis toujours par suivre » (1P2). Elle donne l'exemple de la démarche d'évaluation proposées par l'enseignante :

> « Moi, c'est de toujours donner une meilleure collaboration puisque ce sont mes yeux. Donc toujours dans une optique positive, bien on va collaborer. Elle veut signer une référence? Et bien peut-être qu'elle constate des choses que personne n'a vues. C'est quand même une professionnelle donc oui je suis allée de l'avant, parce que justement au cas où qu'on passe tout le monde un peu à côté de la *track* » (1P2).

Somme toute, l'analyse fait ressortir que la mère 2 considère être généralement ouverte à appuyer les initiatives proposées par l'école pour répondre aux besoins de son enfant. Troisièmement, l'analyse montre un investissement parental de la mère 2

vis-à-vis de la vie scolaire. Cet investissement se traduirait à un premier niveau, celui de l'école en général, et à un deuxième niveau, celui des communications qui concernent son enfant. Effectivement, à un premier niveau, elle explique aimer être bénévole dans le cadre d'activités organisées par l'école ou de comités. Elle dit : « J'embarque dans tout !» Elle se décrit ainsi à ce sujet :

> « C'est sûr que je suis un parent que si on enlève la pandémie "Ah, on a une sortie aux pommes. On demande aux parents de s'impliquer". Et bien oui je vais être le parent qui va y aller aux pommes. "On fait telle activité dans la cour. On aurait besoin de volontaires pour venir participer." Oui, je suis ce genre de parent-là. Je le faisais avant. J'étais dans le comité de la garderie » (1P2).

À un deuxième niveau, la mère 2 s'impliquerait dans les communications avec l'école. Elle explique sa vision entre autres ainsi à ce sujet : « C'est sûr que pour moi ce ne sera pas une surcharge de sortir l'agenda, de la signer, de la lire puis de composer une réflexion par rapport à ça » (1P2). Notamment, elle n'hésiterait pas à aviser concrètement l'enseignante du suivi qu'elle prévoit faire à la maison en fonction des situations qui lui sont rapportées. D'ailleurs, il semble qu'elle fasse preuve de transparence dans certaines situations de communication lorsqu'elle ne se sent pas capable d'être en accord avec les interventions de l'école concernant son enfant. Elle nomme ceci : « Je suis quelqu'un qui est assez à l'aise dans toutes les communications. Que ce soit plaisant ou non, gênant ou non ; je vais de l'avant » (1P2).

Les pratiques collaboratives de l'enseignante

En ce qui concerne les pratiques collaboratives de l'enseignante qui ressortent de l'analyse des propos de la mère 2, elles renvoient à deux thèmes : 1) Porter une

attention aux requêtes des parents au sujet de leur enfant; 2) Offrir deux moyens de communication définis. D'abord, selon la mère 2, l'enseignante prendrait soin dans son travail de porter une attention aux requêtes émises par les parents qui concernent le développement de leur enfant à l'école. La participante donne l'exemple de la fois où elle a partagé ses interrogations quant à l'émergence de comportements d'opposition chez sa fille :

> J'avais envoyé un communiqué au professeur pour dire "Là, écoutez, on a vécu vraiment une opposition. Ça a été vraiment difficile pour nous. On s'excuse dans le fond si elle fait la même chose à l'école, mais revenez-nous pour nous dire est-ce que c'est comme ça à l'école, est-ce qu'on vit la même chose à la maison"» (1P2).

Selon la participante, l'enseignante aurait pris au sérieux cette requête « On a eu un communiqué "Je vais faire de l'observation par rapport à ça"» (1P2), ce qui serait une façon attentionnée de collaborer avec les parents à ses yeux. Ensuite, la mère 2 évoque que l'enseignante aurait deux moyens définis pour la communication, soit la pochette *facteur* et la plateforme numérique. La pochette *facteur* serait disponible dans le sac d'école de l'enfant pour les messages écrits plutôt sporadiques. Autrement, l'enseignante aurait recours à une plateforme numérique de communication commune à tous les parents de la classe:

> « On utilise *Classe Dojo*, donc ce sont des communiqués généraux. Ce sont des activités générales. Elle va mettre des photos donc ça c'est bien. […] C'est global, c'est général. Ce n'est pas juste ton enfant qui est ciblé. C'est "Aujourd'hui, on a fait telle activité ou on a reçu une pièce de théâtre." C'est bien » (1P2).

Aux yeux de la participante, il s'agirait d'un bon moyen de tenir les parents informés sommairement de ce qui est vécu en classe par leur enfant.

4.6 Le cas : faits saillants

Cette sixième section présente des ensembles thématiques saillants liés au cas qui sont issus d'une analyse transversale des résultats linéaires, résultats linéaires qui ont été dépliés dans les cinq sections précédentes. Cette section se veut être un portrait transversal synthétique qui permet de faire ressortir certaines nuances moins apparentes à première vue et qui permet de faire ressortir des grandes tendances du phénomène à l'étude. Les ensembles thématiques saillants qui sont présentés portent sur la collaboration école-famille lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers à la maternelle 4 ans à temps plein. En fait, les quatre sous-sections qui suivent présentent quelques ensembles thématiques saillants en lien avec chacune des quatre rubriques classificatoires qui forment les résultats (défis, bénéfices, besoins, pratiques collaboratives).

De surcroit, il est souhaité, avant de se pencher sur les sous-sections, de faire une synthèse des portraits des participantes ayant été présentés au début des sections 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 et 4.5 du présent chapitre. Ainsi, rappelons que l'enseignante participante dit apprécier la présence des enfants présentant des besoins considérés particuliers dans sa classe. Elle attribue leur présence à plusieurs richesses et avantages, mais elle nomme que la prise en compte de la diversité des besoins dans sa classe s'accompagne tout de même de défis. La ressource additionnelle qui travaille dans la classe abonde dans le même sens en soulignant que son rôle initial est supposé être d'intervenir auprès de l'ensemble des enfants du groupe, mais qu'en réalité, elle

travaille principalement avec les enfants qui ont besoin de plus de soutien pour fonctionner à l'école. Pour sa part, la conseillère pédagogique n'a pas de contact direct avec ces enfants. Pour ce qui est des deux mères participantes, une convergence dans leur propos tient au fait que les deux affirment que c'est l'enseignante et non elles qui a soulevé en premier des réflexions au sujet de possibles besoins plus particuliers chez leur enfant. Les deux mères sont d'ailleurs d'avis que leur enfant a possiblement besoin d'un soutien plus accentué pour des aspects de leur développement en contexte scolaire, mais pas nécessairement à la maison. Elles ont toutes les deux tout de même accepté que des références soient signées par l'enseignante pour une évaluation de leur enfant à l'externe (milieu de la santé).

4.6.1 Les défis relatifs à la collaboration école-famille

Cette sous-section revient sur certains éléments ayant été évoqués dans les sous-sections 4.1.1, 4.2.1, 4.3.1, 4.4.1 et 4.5.1 du présent chapitre. Elle se divise en trois ensembles thématiques saillants. D'abord, l'analyse des défis relatifs à la collaboration école-famille montre qu'une similarité peut être observée dans les résultats en ce qui a trait au fait de jongler entre l'acceptation parfois difficile des parents de la situation de leur enfant et l'importance que le personnel scolaire accorde au fait de tenir les parents informés de la progression de leur enfant à l'école, et donc des défis auxquels ils font face. Ainsi, pour le personnel scolaire, il n'est pas simple de doser la nature des communications à l'intention de certains parents d'enfants présentant des besoins que le milieu scolaire considère particuliers. Ensuite, l'analyse

des défis montre qu'une convergence peut être observée dans les résultats en ce qui a trait au fait que les comportements de l'enfant à l'école et à la maison peuvent différer. Effectivement, le fait que les parents ne soient pas nécessairement témoins des mêmes aspects du développement de leur enfant qui sont à travailler que ceux que l'école soulève est relevé comme un élément pouvant exercer une influence sur la vision de chacun. Selon des participantes, la différence de vision entre les parents et l'école peut être influencée par le fait que certains enfants ne se comportent pas nécessairement de la même façon dans les deux milieux. Enfin, l'analyse des défis montre qu'une convergence peut être observée dans les résultats en ce qui a trait aux contacts en présence rendus difficiles pour les parents. Ainsi, l'accès impossible à l'établissement scolaire au cours de l'année 2020-2021 en raison du contexte pandémique de Covid-19 peut avoir été perçu par le personnel scolaire comme étant nuisible pour la relation avec les parents et peut avoir été vécu difficilement par des parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.

4.6.2 Les bénéfices issus de la collaboration école-famille

Cette sous-section revient sur certains éléments ayant été évoqués dans les sous-sections 4.1.2, 4.2.2, 4.3.2, 4.4.2 et 4.5.2 du présent chapitre. Elle se divise en trois ensembles thématiques saillants. D'abord, l'analyse des bénéfices issus de la collaboration école-famille montre une similarité dans les résultats quant au principal bénéfice qui ressort de cette collaboration pour les enfants présentant des besoins considérés particuliers. Il est question d'un meilleur épanouissement global, de

l'adoption de meilleurs comportements, d'un bienêtre favorisé et d'un meilleur soutien au cheminement scolaire de l'enfant. En bref, une idée générale similaire se dégage donc pour les participantes : le développement de l'enfant est mieux soutenu. Ensuite, l'analyse des bénéfices montre dans les résultats une récurrence en ce qui a trait au sentiment de satisfaction quant au développement de l'enfant. Tant la mère 1 que la mère 2 relèvent le thème « Sentiment de satisfaction quant au développement de son enfant » et la ressource additionnelle relève également ce thème comme un bénéfice pour les parents des enfants présentant des besoins considérés particuliers. Enfin, l'analyse des bénéfices montre une convergence dans les résultats en ce qui a trait à la vie à la maison facilitée. Tant l'enseignante que la mère 2 considèrent que la routine quotidienne peut se voir facilitée grâce au partage d'informations sur l'enfant et sur les interventions gagnantes.

4.6.3 Les besoins relatifs à la collaboration école-famille

Cette sous-section revient sur certains éléments ayant été évoqués dans les sous-sections 4.1.3, 4.2.3, 4.3.3, 4.4.3 et 4.5.3 du présent chapitre. Elle se divise en quatre ensembles thématiques saillants. D'abord, l'analyse des besoins relatifs à la collaboration école-famille montre une similarité dans les résultats en ce qui a trait au besoin de soutien en lien avec le volet Parents. À ce sujet, dans les résultats de la conseillère pédagogique, des besoins en lien avec le volet Parents sont relevés, notamment en ce qui concerne l'accompagnement, et l'enseignante elle-même abonde sensiblement dans le même sens. Ainsi, une convergence en ce qui a trait au

besoin d'aide de l'enseignante pour mettre en place le volet Parents peut être observée. Ensuite, l'analyse des besoins montre une récurrence en ce qui a trait au besoin de retrouver la ressource additionnelle à temps plein dans la classe. Ce constat est issu tant des résultats de la mère 2 que des résultats associés à l'enseignante et à la ressource additionnelle. Donc, la présence d'une éducatrice spécialisée à temps plein en classe de maternelle 4 ans à temps plein ressort comme un besoin partagé. Pour poursuivre, l'analyse des besoins montre une similarité en ce qui a trait au besoin de la part du personnel scolaire de revoir les parents en présence à l'école et en classe. Dans les résultats de l'enseignante et de la ressource additionnelle, un besoin d'être autorisé à recevoir à nouveau en présence les parents en classe est relevé et la conseillère pédagogique identifie pour sa part un besoin de conserver les activités du volet Parents malgré des circonstances pandémiques. Enfin, l'analyse des besoins montre une dépendance dans les résultats entre deux besoins qui concernent la communication. En effet, la mère exprime des besoins en lien avec l'amélioration des communications (recevoir des communiqués plus fréquents, recevoir plus de communiqués à teneur essentiellement positive et allonger la durée des rencontres de parents officielles) et de son côté l'enseignante exprime un besoin de recevoir l'aide d'autres membres du personnel scolaire pour communiquer avec les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers étant donné la délicatesse et le temps que cela demande. Ainsi, le besoin de la mère 2 pourrait être comblé si le besoin de l'enseignante l'est.

4.6.4 Les pratiques collaboratives

Cette sous-section revient sur certains éléments ayant été évoqués dans les sous-sections 4.1.4, 4.2.4, 4.3.4, 4.4.4 et 4.5.4 du présent chapitre. Elle se divise en trois ensembles thématiques saillants. D'abord, l'analyse des pratiques collaboratives montre une similarité dans les résultats en ce qui a trait au fait de respecter le rythme d'acceptation des parents. En effet, tant l'enseignante que la ressource additionnelle ont ce souci de ne pas brusquer les parents dans leur processus de reconnaissance des besoins considérés particuliers de leur enfant. Ensuite, l'analyse des pratiques collaboratives montre une similarité en ce qui a trait au fait de s'investir en tant que parent dans le cheminement scolaire de leur enfant. En effet, les deux mères participantes considèrent être investies vis-à-vis de l'école pour leur enfant que ce soit en ce qui concerne les communications, les activités organisées par l'école ou la recherche de solutions, ce qui est favorable à la collaboration avec le personnel scolaire. Enfin, l'analyse des pratiques collaboratives montre une convergence dans les résultats en ce qui concerne les parents quant au fait d'adopter une posture d'ouverture face aux idées amenées par l'école. Cette ouverture peut se traduire par le fait d'interpeller l'école pour avoir des conseils, par le fait d'être réceptif aux suggestions émises par l'école, par la reconnaissance de l'expertise du personnel scolaire ou par le respect des décisions qui sont portées à son attention. Ainsi, il y aurait une certaine ouverture de la part des parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers vis-à-vis des éléments portés à leur attention par l'école.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, il a été possible de prendre connaissance dans le détail des résultats issus de la présente étude de cas, et ce, au regard de chaque personne ayant participé au cas. Ce précédent chapitre permet de présenter le cas dans son entièreté et de faire ressortir l'unicité du vécu de chaque participante.

Pour le présent chapitre, il est proposé de revenir globalement sur des résultats saillants ayant été présentés au chapitre 4. La présente discussion est organisée en fonction des objectifs de la recherche. Ainsi, des défis relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers sont discutés tout comme des bénéfices, des besoins ainsi que des pratiques collaboratives. Le chapitre se termine par une synthèse des réflexions ainsi que par une présentation des limites de la recherche.

5.1 Des défis relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers

Dans le chapitre précédent, il a été montré que de multiples défis relatifs à la collaboration école-famille peuvent être répertoriés à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. De tous ces défis, il parait souhaitable de discuter plus globalement de trois grands défis qui

ressortent, soit les différences de vision, les communications éprouvantes et les résistances des parents en lien avec la situation de l'enfant.

Tout d'abord, les résultats de la recherche montrent qu'il arrive que le personnel scolaire et que les parents aient l'impression de voir un enfant différent dans chacun des milieux. Il arrive aussi que chacun ait une vision différente des besoins et du développement de l'enfant, et qu'il y ait des mécontentements en ce qui a trait aux interventions privilégiées par l'autre milieu. Devant un tel scénario, tenir compte des valeurs de l'autre milieu et conserver une posture d'ouverture ressort comme pouvant être difficile. Ces constats concordent avec ce que Christenson (2003) considère comme pouvant être des barrières à la collaboration école-famille. En effet, parmi les barrières que l'auteure évoque se trouvent le fait de baser ses impressions de l'enfant uniquement sur des observations issues de son propre milieu, le fait de vivre des malentendus dans la façon de voir le cheminent de l'enfant et le fait de recourir rarement à une mise en perspective du point de vue de l'autre partie ou à une sensibilité à l'égard de sa réalité. Ainsi, il peut être difficile pour certains parents ou pour certains membres du personnel scolaire d'adhérer à la vision de l'autre partie.

Ensuite, les résultats de la présente recherche amènent à constater que dans le cas des enfants présentant des besoins considérés particuliers à la maternelle 4 ans, les communications peuvent être éprouvantes. Du côté du personnel scolaire, il ressort qu'entretenir les communications avec les parents peut être énergivore et

chronophage considérant la délicatesse souvent requise dans les échanges et dans le choix des contenus qui sont partagés. À ce sujet, Leboeuf (2015) relève que la délicatesse est une des attitudes du personnel qui peut être aidante dans la communication. En ce qui a trait au contenu communiqué aux parents, le personnel scolaire ayant participé à la recherche de Leboeuf (2015) soutient que les sujets les plus délicats à leur avis sont ceux qui risquent d'affecter la dignité ou la confiance des parents (ex. : hygiène de leur enfant, interventions jugées agressives à la maison), ce qui diffère des résultats de la présente recherche qui elle pointe plutôt le fait que ce sont les sujets liés au comportement et au développement de l'enfant qui sont vus comme plus délicats dans certaines situations selon le personnel scolaire. La présente recherche portant sur un seul milieu, il n'est pas possible de tirer de conclusion permettant de comprendre pourquoi ces résultats diffèrent. Or, dans nos résultats, il est possible de constater qu'un malaise est parfois ressenti lorsque le personnel scolaire désire informer les parents pour une première fois de problématiques rencontrées par leur enfant à l'école ou de signes avant-coureurs remarqués d'un possible trouble développemental ou comportemental. Ce malaise est justement un élément pointé par Letarte et al. (2011) et selon eux il pourrait s'expliquer par une crainte que les parents ne partagent pas la même perception de l'enfant qu'eux ou par une crainte que les parents perçoivent la communication comme une façon de demander implicitement d'entreprendre des actions pour améliorer la situation. Du côté des parents, les résultats de la présente recherche montrent qu'il peut être éprouvant de recevoir des communications sur son enfant qui ont une teneur

essentiellement négative (ex. : rapporter des comportements de l'enfant ayant été jugés inadéquats), et ce, que ce soit par l'entremise des messages écrits ou des rencontres plus formelles. Ce constat concorde avec des recherches qui ont souligné que l'école peut avoir tendance à entrer en contact avec les familles plus souvent qu'autrement lorsque des situations problématiques qui concernent l'enfant surviennent, ce qui peut nuire à la relation école-famille (Deslandes et Jacques, 2004; Larrivée, 2011; Potvin et al., 1999). Il est à noter que dans la présente recherche, les défis qui viennent d'être discutés ont ouvert sur des besoins, soit celui de partager la responsabilité des communications avec les parents et celui pour les parents de recevoir plus de communications à teneur essentiellement positive sur leur enfant.

Enfin, la présente recherche amène à constater que dans le cas des enfants présentant des besoins considérés particuliers à la maternelle 4 ans, il peut y avoir des résistances de la part de parents en lien avec la situation de leur enfant à l'école et elles peuvent être difficilement tolérées par le personnel scolaire. Ces résistances peuvent concerner le portrait des défis de l'enfant que dépeint le personnel scolaire, la nécessité de services spécialisés revendiquée par l'école pour leur enfant ou les démarches d'évaluation diagnostique recommandées par le personnel scolaire. Dans une optique de collaboration, des membres du personnel scolaire désirent et s'attendent à ce que les parents participent activement à la recherche de solutions pour leur enfant considérant les efforts qu'eux investissent pour mobiliser le plus tôt possible des ressources pour l'enfant. Or, ces désirs et ces attentes ne concordent pas

nécessairement avec le vécu des parents. Ce constat peut être mis en lien avec le concept anglophone suivant : « *parental advocacy expectations* » (Kalyanpur, 2000). Selon cette idée, une attente se crée par le personnel scolaire quant au fait que les parents soient activement impliqués dans la quête et la défense des services pour leur enfant considérant les besoins particuliers qui sont constatés. Or, dans le parcours des parents avec leur enfant, cette attente peut ne pas correspondre à ce moment à leur schème de valeurs ou à leurs croyances, ce qui peut constituer une barrière à la collaboration dans le cas d'enfants présentant des besoins considérés particuliers selon Kalyanpur (2000). À ce sujet, une particularité de la présente recherche est qu'elle met en lumière le fait qu'il s'agit d'enfants âgés de seulement 4 ans vivant leur première année dans le monde scolaire. Ainsi, cette recherche offre un éclairage sur le fait que, à la maternelle 4 ans, ce n'est pas parce que les parents sont invités dès le début du cheminement scolaire à participer au processus de recherche de solutions et qu'ils désirent collaborer en ce sens qu'il s'agit nécessairement de leviers à la participation parentale active, au contraire. Également, la présente étude de cas permet de comprendre que la volonté du personnel scolaire de collaborer avec les parents ne suffit pas en soi comme pratique collaborative pour diminuer les craintes ou les résistances de certains parents. Ces constats posent un enjeu de taille, car Saint-Pierre (2004) souligne que la qualité des services offerts à l'enfant ayant des besoins considérés particuliers peut être affectée si l'investissement des parents en ce sens n'est pas suffisant.

5.2 Des bénéfices découlant de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers

Dans le chapitre précédent, des bénéfices pouvant découler de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers ont été présentés. En portant un regard plus global sur ces résultats, il est possible de constater que cela est essentiellement l'enfant qui ressort gagnant de cette collaboration et que ce sont aussi par la suite les parents. Voyons des constats à cet égard.

Tout d'abord, la présente recherche amène à constater que la collaboration école-famille peut être un vecteur à la maternelle 4 ans pour mieux répondre aux besoins de l'enfant, ce qui peut favoriser du même coup un meilleur soutien à son cheminement scolaire. Dans le cas des enfants présentant des besoins considérés particuliers, essentiellement grâce au partage mutuel de savoirs sur l'enfant qui s'opère, il s'illustre que cette collaboration peut favoriser une meilleure prise en compte des spécificités de l'enfant (ex. : interventions plus adaptées). Ce constat rejoint un fondement de l'approche développementale à l'éducation préscolaire qui invite à respecter l'unicité de chaque enfant (April et al., 2020). Également, la recherche met en lumière le fait que la collaboration école-famille, qui incite à une harmonie entre les deux milieux, peut favoriser le bienêtre et l'épanouissement du jeune enfant. Ce constat concorde avec ce que Deslandes et Jacques (2004) expliquent à l'effet que lorsque l'enfant se sent confortable dans l'environnement scolaire, il est susceptible

de vivre une meilleure adaptation socioscolaire, c'est-à-dire qu'il est plus susceptible de s'approprier aisément les exigences environnementales du milieu éducatif. La présente recherche permet finalement de faire ressortir que la collaboration école-famille peut être favorable à l'adoption par l'enfant de meilleurs comportements dans les deux milieux. Ce constat rejoint directement un élément que relève Blanchette (2020), soit qu'il est possible d'observer chez l'enfant une augmentation des comportements plus positifs ou une réduction des problèmes de comportement tant à l'école qu'à la maison lorsqu'il y a collaboration.

De plus, la présente étude de cas amène à constater que pour ce qui est des parents, leur vie quotidienne avec leur enfant et l'accès à des services pour lui peuvent être facilités grâce à la collaboration avec l'école qui elle permet un partage d'informations sur l'enfant. De ce fait, il s'illustre qu'un sentiment de satisfaction au regard du développement de l'enfant peut être ressenti par les parents, c'est-à-dire qu'ils peuvent ressentir un contentement intrinsèque en prenant conscience que le fait de collaborer avec l'école permet d'aider leur enfant. Coleman et Karraker (1998) parlent du concept de « sentiment de satisfaction parentale » (« *parenting satisfaction* ») comme un réjouissement subjectif vécu par le parent lorsqu'il sent avoir une influence positive sur la vie ou les expériences de son enfant. Dans le cas de la présente recherche, il n'est pas question de ce concept au regard de l'influence positive des parents sur leur enfant, mais plutôt au regard des retombées jugées

satisfaisantes par les parents que peut avoir la collaboration école-famille sur le développement de l'enfant.

5.3 Des besoins relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentant des besoins considérés particuliers

Dans le chapitre précédent, il a été montré que plusieurs besoins relatifs à la collaboration école-famille peuvent être répertoriés à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. De tous ces besoins, il parait souhaitable de discuter plus globalement de quatre grands besoins qui ressortent de la présente recherche, soit avoir plus de formation pour les enseignantes, maintenir des contacts en présence avec les parents à l'école, avoir plus de soutien en lien avec le volet Parents et avoir plus de personnel spécialisé attitré à la classe de maternelle 4 ans.

D'abord, la présente recherche amène à constater que des besoins concernant la formation des enseignantes existent en lien avec la collaboration école-famille. L'enseignante participante à la présente recherche n'a reçu aucune formation initiale en ce qui a trait à la collaboration avec les familles (graduation vers 2000) et aucune formation continue. À travers les années, des recherches dans le domaine (Deslandes et al., 2002; Larrivée, 2011) ont d'ailleurs souligné des lacunes à ce sujet. Certaines améliorations ont eu lieu au Québec en ce qui concerne la formation initiale (ex. : ajout d'un cours portant sur la collaboration école-famille-communauté à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans les baccalauréats en enseignement), ce qui fait que

les nouvelles enseignantes sont possiblement plus susceptibles d'avoir reçu une certaine formation initiale en ce sens. Or, les résultats de la présente recherche permettent de comprendre que des besoins subsistent en ce qui a trait à la formation continue. Malgré le bagage d'expérience de l'enseignante participante, il s'illustre qu'il n'est pas toujours simple d'établir une collaboration et d'interagir avec des parents d'enfants de 4 ans présentant des besoins considérés particuliers. Cette préoccupation concorde avec la recherche de Dumais (2019) ayant justement été menée à la maternelle 4 ans qui fait ressortir la nécessité d'une meilleure formation sur les façons d'accueillir les familles. Effectivement, l'entrée et l'expérience à la maternelle 4 ans formant la première transition scolaire des enfants et de leur parent, le climat d'accueil et l'établissement de la relation sont des angles qui animent plus particulièrement les besoins relativement à la formation continue.

Ensuite, les résultats de la présente recherche permettent de convenir que le contact en présence avec les parents à l'école est un besoin pour soutenir la collaboration autant du point de vue du personnel scolaire que du point de vue des parents. Ce besoin découle d'ailleurs de défis ayant été soulevés dans la présente recherche, défis qui sont intimement liés au contexte pandémique québécois de Covid-19. En effet, outre une courte période d'assouplissement des mesures sanitaires vers le début de l'année scolaire 2020-2021, les parents des enfants fréquentant la maternelle 4 ans de l'école participant à la recherche ont rapidement été dans l'impossibilité de côtoyer le personnel scolaire ou d'entrer dans l'école et la classe de leur jeune enfant. Les

résultats de la présente recherche montrent que cette situation a constitué une barrière à la collaboration. En effet, il s'illustre qu'une difficulté se pose en ce qui a trait à la création de liens entre le personnel scolaire et les parents puisque le développement d'affinités, la découverte des personnalités et les moments d'échanges spontanés ont été considérablement freinés. À l'instar de Christenson et Sheridan (2001), les relations école-famille sont essentielles dans l'établissement de la collaboration école-famille et les échanges informels jouent un rôle important en ce sens (Borges, 2011). Avec peu ou sans relation, les acteurs sont davantage susceptibles de s'en tenir à un niveau faible de collaboration (Landry, 2013). Une autre difficulté qui est entrainée et qui fait consensus est la plus faible connaissance par les parents de la réalité scolaire de leur enfant. Il ressort effectivement qu'il est moins facile pour eux de reconnaitre le personnel scolaire, de figurer le milieu dans lequel leur enfant évolue et par le fait même de situer les services qui sont accessibles. Les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers pouvant avoir un plus grand besoin d'information quant à la réalité scolaire de leur enfant (Deslandes, 2015), cette difficulté pose d'autant plus problème. Dans la même ligne d'idées, la présente recherche montre que pour le personnel scolaire, il est essentiel de pouvoir recevoir les parents de sorte qu'ils voient la réalité scolaire de leur enfant. Contrairement à ce qui est parfois constaté par la recherche (Larivée, 2011), le personnel scolaire est ici enclin à laisser les parents entrer dans l'école. Il est ainsi souhaité que les parents puissent mieux comprendre le point de vue de l'école sur leur enfant de 4 ans. Ce besoin du personnel avait aussi fréquemment été soulevé dans une recherche de Paratte en 2006.

L'auteure mentionne que le besoin était « que le parent voit son enfant fonctionner dans le but d'améliorer sa compréhension d'une problématique particulière à l'enfant » (Paratte, 2006, p. 117). Ce constat concorde directement avec les préoccupations de la présente recherche. En somme, les difficultés qui ont été rapportées montrent toute l'importance des contacts en présence dans l'établissement de la collaboration école-famille.

Par la suite, la présente étude de cas amène à constater que des besoins de soutien concernant le volet Parents sont observables. En fait, dans le centre de services scolaire où a pris place la recherche, les enseignantes de la maternelle 4 ans ont entièrement la charge de planifier et de mettre en œuvre les activités liées à ce volet. Or, ce fonctionnement ne concorde pas avec les recommandations ministérielles à cet effet. Il est plutôt recommandé que du personnel autre que les enseignantes titulaires soit désigné comme des intervenants-parents par les centres de services scolaires pour planifier, organiser et animer les rencontres du volet Parents (ME, 2021b). En effet, il est recommandé que ces intervenants-parents soient prévus pour ce mandat en raison de leur compétence en animation de groupe d'adultes et les enseignantes titulaires devraient plutôt avoir à agir en soutien (ME, 2021b). La situation retrouvée dans le cas de la présente recherche pose donc un problème, car le mandat de planification et de mise en œuvre s'ajoute finalement à tous les autres qui font déjà partie de la tâche enseignante. C'est cette situation qui expliquerait les besoins dans le présent cas d'avoir du soutien par la direction quant à l'organisation du volet Parents, de

diminuer la lourdeur du mandat au moyen d'un accompagnement et de partager la tâche de l'animation des activités. En ce sens, les travaux d'Epstein (1996, 2011) ont montré que tenir des activités avec les parents à l'école peut être hautement bénéfique pour la collaboration école-famille. En contrepartie, les travaux montrent que pour que les bénéfices de ces activités soient optimisés, les aspects logistiques et organisationnels doivent faire l'objet d'une attention particulière. À elles seules, les enseignantes ne peuvent porter tout ce poids.

Enfin, la présente recherche amène à constater que des besoins concernant le personnel spécialisé attitré à la classe jouent un rôle dans la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans. Ces besoins concernent d'une part la ressource additionnelle attitrée à la classe et d'autre part les services complémentaires de l'école. Pour ce qui est de la ressource additionnelle, le besoin exprimé est qu'elle soit présente à temps plein en classe. Selon les prescriptions ministérielles, cette personne qui travaille en soutien aux enfants et à l'enseignante à la maternelle 4 ans à temps plein peut être présente uniquement à temps partiel (MEES, 2020), ce qui est le cas dans notre recherche. Or, nos résultats montrent que la présence en tout temps pourrait aider pour les communications avec les parents, pourrait constituer une deuxième figure de référence sécurisante pour les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers notamment et pourrait être un deuxième regard pour soutenir les observations de l'enseignante quant aux besoins spécifiques des enfants. Rappelons que, dans le cas à l'étude, la formation de la ressource additionnelle

participante est en éducation spécialisée comparativement à d'autres ressources additionnelles au Québec qui peuvent avoir une formation en éducation à l'enfance par exemple. L'expertise de la ressource additionnelle en éducation spécialisée semble donc pouvoir être un atout à considérer pour aider à la collaboration avec les parents des enfants présentant des besoins considérés particuliers. Pour ce qui est des services complémentaires, le besoin qui s'illustre est que l'organisation des services de l'école assure que des professionnels spécialistes aient pour responsabilité d'œuvrer avec les enfants de la maternelle 4 ans de sorte que l'équipe-classe soit mieux soutenue par la suite pour rapporter des observations ou des réflexions sur le développement de l'enfant aux parents. Dans la présente étude de cas, les services complémentaires de l'école étaient peu accessibles pour les enfants de la maternelle 4 ans à temps plein, principalement parce que peu d'enfants détenaient des diagnostics, ce qui compliquait le travail de l'équipe-classe. Le besoin d'avoir des services complémentaires attitrés dès le début du parcours scolaire des enfants concorde avec des recherches du domaine de la santé qui indiquent que les services à l'éducation préscolaire devraient être organisés selon les besoins des enfants et de leurs parents et non en fonction des diagnostics et que des collaborations systématiques avec les enseignantes devraient d'emblée être prévues par les écoles, autant pour des consultations spécifiques que pour des interventions visant l'ensemble des enfants de la classe (Jasmin et al., 2018; Ross-Lévesque, 2021). D'autant plus, la présente recherche a permis de comprendre que si les services complémentaires ne sont pas accessibles à l'école, l'enseignante tente d'autres façons

d'aller chercher des services, c'est-à-dire qu'elle tente de mobiliser des services spécialisés externes au milieu scolaire (ex. : milieu communautaire, milieu de la santé). Ce scénario devient alors complexe, car l'enseignante a pour sa part peu de poids lorsqu'elle fait ce type de demandes (demandes de suivi ou d'évaluation) comparativement aux parents. En bref, la présente recherche permet de mettre en lumière le fait qu'à la maternelle 4 ans à temps plein, le soutien par du personnel spécialisé attitré à la classe est vu comme un élément contribuant à enrichir la collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.

5.4 Des pratiques pour soutenir la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers

Dans le chapitre précédent, il a été montré que diverses pratiques relatives à la collaboration école-famille peuvent être répertoriées à la maternelle 4 ans à temps plein lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. De toutes ces pratiques, il parait souhaitable de discuter globalement de trois grands ensembles de pratiques collaboratives, soit celles en lien avec l'attitude, celles en lien avec les actions posées et celles en lien avec la communication.

D'abord, puisqu'il est considéré dans la présente recherche que la collaboration école-famille est entre autres composée d'une dimension relationnelle, il parait nécessaire de discuter de constats issus des résultats qui se rapportent à l'attitude des acteurs. Du côté du personnel scolaire, les pratiques collaboratives en ce sens

consistent essentiellement en des efforts déployés pour respecter le plus possible le rythme d'acceptation des parents quant aux défis rencontrés par leur enfant en contexte scolaire. Des efforts sont déployés pour éviter de confronter les parents dans leur vision et pour émettre des suggestions quant au développement de l'enfant qui sont en adéquation avec le niveau actuel d'acceptation des parents. Il est possible de comprendre que ces efforts sont déployés pour éviter de faire sentir aux parents qu'ils sont à blâmer dans leur façon de voir la situation de leur enfant et pour éviter de générer des conflits. Ces constats rejoignent ce que Christenson (2003) considère être des attitudes constructives à la relation école-famille. Du côté des parents, les pratiques collaboratives en lien avec l'attitude consistent essentiellement en une ouverture vis-à-vis des suggestions émises par l'école par rapport au soutien au développement de leur enfant ainsi qu'en une reconnaissance des efforts investis par les membres du personnel scolaire pour soutenir leur enfant considérant leur expertise dans le domaine de l'éducation. Ces pratiques témoignent d'une capacité d'écoute des parents ainsi que d'un respect des compétences et des habiletés du personnel scolaire. Ces constats rejoignent ce que Christenson (2003) considère être d'autres attitudes constructives à la relation école-famille. Les résultats qui ont été ici discutés concordent d'ailleurs avec des constats portant sur l'inclusion qui soulèvent entre autres l'importance de l'attitude des acteurs pour la mise en œuvre de la perspective inclusive (Chatenoud et al., 2016; Rousseau et al., 2015). En contrepartie, il importe de noter que dans notre cas à l'étude lorsque les pratiques collaboratives venant d'être abordées ne sont pas déployées, il a été constaté qu'il peut y avoir des défis en lien

avec le respect du rythme d'acceptation des parents et en lien avec l'ouverture des parents aux suggestions émises par l'école.

Ensuite, puisqu'il est considéré dans la présente recherche que la collaboration école-famille se traduit entre autres par des actions, il parait nécessaire de discuter globalement de résultats qui vont en ce sens. De prime abord, les participantes impliquées dans le présent cas sont très investies dans leur mandat respectif au regard du soutien au développement de l'enfant, et ce, de sorte de prendre en compte le mieux possible ses besoins spécifiques à l'école. Ce constat peut être lié au premier type d'activité de collaboration école-famille faisant partie de la typologie d'Epstein (2011)[31], soit celui qui affirme l'importance de prendre ses responsabilités et de s'investir dans son rôle auprès de l'enfant. Effectivement, dans le présent cas, il semble que le personnel scolaire s'applique à offrir des communications rigoureuses aux parents, à relever des observations les plus riches possibles sur l'enfant pour s'assurer d'une justesse des réflexions quant à son développement et à compléter des demandes de services externes au milieu scolaire si les ressources ne sont pas disponibles à l'école. Pour leur part, les parents affirment être très investis pour soutenir le cheminement à la maternelle 4 ans de leur enfant. Il y a un investissement dans la recherche de solutions avec l'école ainsi que dans les communications. Un parent mentionne accorder également de l'importance à l'investissement dans les

[31] Initialement, la typologie d'Epstein (2011) vise davantage à réfléchir sur la part d'implication des parents dans la collaboration école-famille. Dans le cas présent, il est jugé pertinent de porter un regard à la fois sur l'implication des parents et à la fois sur celui du personnel scolaire.

activités et les événements offerts par l'école, ce qui rejoint le troisième type d'activité de collaboration-école faisant partie de la typologie d'Epstein (2011), soit la participation à l'école. Dans le cas ici étudié, bien qu'il y ait des défis et des besoins, il est globalement possible de considérer que les acteurs s'investissement dans le but commun qu'ils partagent, soit celui de répondre le mieux possible aux besoins de l'enfant.

Enfin, puisqu'il est considéré dans la présente recherche que la communication école-famille est une voie pour favoriser la collaboration école-famille, il parait nécessaire de discuter sommairement de pratiques soulevées qui vont en ce sens. Du côté du personnel scolaire, bien que des défis et que des besoins en lien avec la communication aient été relevés, il demeure que le fait de privilégier des moyens variés de communication constitue une pratique collaborative favorable. À ce sujet, Coutu et al. (2005) ont recensé que la diversification des moyens de communication permet de mieux tenir compte de la diversité des besoins des parents. Dans le cas présent, il y a recours à des moyens tant individuels (ex. : feuille de route) que collectifs (ex. : plateforme numérique de classe), tant formels (ex. : rencontres à la fin des étapes) qu'informels (ex. : conversations spontanées en début et fin de journée) et tant oraux (ex. : appels téléphoniques) qu'écrits (ex. : pochette *facteur*). Du côté des parents, une pratique collaborative en lien avec la communication qui ressort de l'analyse des données est le fait d'accorder du temps et une valeur aux échanges avec l'école. Une importance est accordée aux réponses retournées à l'école ainsi qu'aux

suivis qui sont demandés. Les parents choisissent aussi d'initier les communications avec l'école si un besoin en ce sens est ressenti. Il est possible de voir un lien entre ces constats et un désir de la part des parents de s'inscrire dans une communication bidirectionnelle avec l'école, c'est-à-dire dans une communication qui sert à partager des réflexions conjointes et qui ne consiste pas uniquement en un transfert d'informations, mais qui est aussi un échange composé d'allers-retours. (Leboeuf et al., 2017).

5.5 Une synthèse

Les quatre sections précédentes ont permis de revenir sur des constats saillants en lien avec la présente étude de cas. Les sections ont permis de discuter ces constats au regard de recherches qui avaient été abordées dans les premiers chapitres du présent mémoire, mais également au regard de nouvelles références qui ont permis d'approfondir la compréhension de certains résultats. À la suite de cette discussion, il est maintenant proposé de faire une synthèse des réflexions en lien avec le cas.

De prime abord, mentionnons que les résultats de la présente recherche, qui eux sont propres au contexte de la maternelle 4 ans à temps plein québécoise, vont dans le même sens que plusieurs autres recherches du domaine menées dans des contextes différents qui soulignent les grands apports pour l'enfant que peut procurer la collaboration école-famille (notamment Blanchette, 2020; Deslandes et Jacques, 2004; Dumais, 2019; Forry et al., 2011 dans Leboeuf et Bouchard, 2019). Or, les résultats

issus de la présente étude ont permis de dégager plusieurs spécificités de la collaboration école-famille dans le cas des enfants ayant des besoins considérés particuliers. La complexité dès 4 ans, que ce soit pour le milieu scolaire ou familial, de parler de besoins particuliers dans le développement global de l'enfant ressort de cette recherche. Dans cette optique, le modèle théorique de l'influence partagée d'Epstein (2011) montre que l'entrée dans le monde scolaire d'un enfant est un premier chevauchement majeur entre la sphère familiale et la sphère scolaire et donc que cette première rencontre s'accompagne de grands enjeux. Plus précisément dans la présente étude de cas, il a été possible d'illustrer que la collaboration école-famille, lorsqu'il est question d'enfants présentant des besoins considérés particuliers âgés de 4 ans et vivant leur première entrée dans le monde scolaire, vient avec des défis multiples comme des différences de vision, des communications éprouvantes et des résistances. Au-delà de ces défis, la recherche a mis en lumière des besoins. D'abord, elle a permis de comprendre que la question de la formation continue des enseignantes en ce qui concerne la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans est à approfondir. Aussi, elle a permis de comprendre que le contact en présence à l'école par les parents est un incontournable pour l'établissement de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans. Le contexte extraordinaire de pandémie aura participé à montrer que ce qui peut sembler être un élément évident dans la collaboration n'en est pas nécessairement un et donc la présente recherche rassoit l'importance de cette base dans la collaboration école-famille. Par ailleurs, les résultats de la recherche amènent à mettre en lumière l'importance de prévoir dans

l'organisation des services des écoles des intervenants-parents pour le volet Parents, car autrement, il est trop lourd pour l'enseignante de porter à elle seule le mandat de planifier et de mettre œuvre les activités associées à ce volet. Ce sont donc des occasions de rencontres potentiellement riches avec les parents qui se voient moins bien optimisées. Finalement, la présente étude de cas permet d'illustrer que pour soutenir adéquatement les enfants présentant des besoins considérés particuliers qui fréquentent la maternelle 4 ans à temps plein au Québec, il importe de prévoir des services spécialisés en quantité suffisante afin d'aider l'enseignante à enrichir et à solidifier la collaboration avec les parents. Cela inclut la présence à temps plein en classe de la ressource additionnelle ainsi que l'accessibilité à des services complémentaires (ex. : orthophonie, psychologie).

5.6 Les limites de la recherche

Au terme de ce chapitre, il convient de présenter les limites de la présente recherche. D'abord, une limite concerne le contexte dans lequel a eu lieu la collecte des données, c'est-à-dire pendant une période de pandémie de Covid-19 au Québec. L'état d'urgence impliquant l'imposition de mesures sanitaires a été déclaré à ce sujet le 13 mars 2020 et il a pris fin le 1er juin 2022 (Ministère de la santé et des services sociaux [MSSS], 2022). Ce contexte extraordinaire qui a entrainé des changements dans la vie quotidienne peut avoir affecté le vécu des participantes au regard de la collaboration école-famille, ce qui du même coup peut avoir teinté certains résultats. Ensuite, des limites sur le plan méthodologique sont à noter. Premièrement, il est certain que

d’avoir fait le choix de privilégier une étude de cas unique et donc de récolter des données provenant d’un seul milieu empêche la généralisation des résultats. Néanmoins, les résultats de la recherche présentent un potentiel de transférabilité considérant leur possible signifiance pour d’autres milieux similaires au Québec (Dahl et al., 2014). Deuxièmement, les difficultés de recrutement vécues n’ont pas rendu possible le respect total des critères de sélection du cas qui avaient été établis (une année d’expérience à la maternelle 4 ans à temps plein pour l’enseignante plutôt que deux et absence de la direction), ce qui peut avoir nuit à la perspective systémique qui était visée dans cette recherche (Bronfenbrenner, 1979). Troisièmement, pour des raisons de faisabilité, les documents écrits et le journal de bord ont seulement été collectés auprès de l’enseignante. Une collecte auprès des autres participantes aurait permis une triangulation plus approfondie des données dans le cas. Cinquièmement, il n’a pas été possible de respecter la dernière étape parmi celles proposées par Roy (2021) pour mener une étude de cas, c’est-à-dire la participation d'acteurs externes aux travaux. La démarche que cet auteur propose a guidé le déroulement de la recherche et il aurait certainement été enrichissant pour le cas de parvenir à réaliser cette étape finale.

CONCLUSION

Cette étude visait à mieux comprendre la collaboration école-famille dans le contexte de la maternelle 4 ans à temps plein au Québec lorsque des enfants présentent des besoins qui sont considérés particuliers. Pour ce faire, il était visé de documenter des défis, des bénéfices, des besoins et des pratiques collaboratives. Ces objectifs découlaient d'une problématique et d'un cadre conceptuel qui ont montré que la collaboration école-famille est en fait une avenue gagnante, voire incontournable pour soutenir pleinement le développement du jeune enfant (April et al., 2018; Dumais, 2019; Epstein, 1995, 2011; Leboeuf et Bouchard, 2019). Considérant cela, le fait que la maternelle 4 ans à temps plein au Québec soit devenue un service éducatif accessible pour tous les enfants mettait de l'avant la nécessité de faire avancer les connaissances en lien avec la collaboration école-famille de manière spécifique à ce contexte. Effectivement, la première transition scolaire de nombreux enfants était dorénavant susceptible d'avoir lieu une année plus tôt qu'auparavant, voire deux années plus tôt (à 4 ans plutôt qu'à 5 ou 6 ans), dans leur vie. Cette situation s'illustrait alors comme susceptible de s'accompagner d'enjeux notables entre autres pour les enfants dans les classes qui présentent des besoins considérés particuliers (Ruel et al., 2014). Tous les enfants, peu importe les spécificités de leurs besoins, étant autorisés à fréquenter la maternelle 4 ans à temps plein, des questionnements

émergeaient notamment au regard des pratiques rejoignant une posture inclusive (April et al., 2020).

Pour atteindre les objectifs de la recherche et donc pour permettre d'obtenir des données inédites sur la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein universelle dans le cas d'enfants présentant des besoins considérés particuliers, une étude de cas unique s'inscrivant dans une approche compréhensive a été privilégiée (Alexandre et Proulx, 2021; Merriam, 1988). Trois membres du personnel scolaire œuvrant à la maternelle 4 ans (enseignante, ressource additionnelle, conseillère pédagogique) et deux parents ont été rencontrés (entrevues semi-dirigées), tous liés par la même classe, ce qui a permis de récolter des données riches sur le milieu. D'ailleurs, cette étude offre un éclairage inédit sur le rôle de la ressource additionnelle à la maternelle 4 ans dans la question de la collaboration avec les familles et elle veille à donner la parole aux parents dans cette grande question qui les concerne spécialement. Des journaux de bord ainsi que la collecte de documents écrits ont complété le corpus des données. Une analyse thématique telle que définie par Paillé et Muchielli (2021) a été appliquée et les opérations d'analyse ont été réalisées à l'aide du logiciel NVivo.

L'analyse a permis de ressortir des résultats propres à chacune des personnes participantes quant à des défis, des bénéfices, des besoins et des pratiques collaboratives. Le chapitre de présentation des résultats permet de prendre

connaissance des détails à cet égard. De surcroit, des résultats transversaux ont pu être dégagés et ces derniers ont ouvert vers l'interprétation des résultats. En lien avec les défis, il ressort que les acteurs voient parfois un enfant différent dans les deux milieux, que les communications peuvent être éprouvantes et qu'il peut y avoir des résistances à accepter certaines requêtes particulières pour l'enfant. Pour ce qui est des bénéfices, il ressort que le développement de l'enfant est mieux soutenu à la maternelle 4 ans grâce à la collaboration et que les parents peuvent en venir à éprouver un sentiment de satisfaction à cet égard. En ce qui concerne les besoins, certains renvoient à la formation, aux contacts en présence à l'école, au soutien en lien avec le volet Parents et à la présence à temps plein de la ressource additionnelle en classe. Enfin, des pratiques collaboratives qui rejoignent une attitude constructive, une implication dans le rôle ainsi qu'une communication bidirectionnelle sont perçues comme bénéfiques.

Les constats issus de l'interprétation des résultats permettent d'ouvrir en terminant sur des pistes de recherche qui pourraient être envisagées pour le futur. D'abord, il serait intéressant de recenser et de décrire les dispositifs de formation continue en place au Québec en lien avec la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein de sorte à documenter de ce fait les retombées de ces dispositifs et à donner une visibilité aux possibilités qui s'offrent aux enseignantes. Ensuite, il serait utile d'étudier les retombées de la présence d'intervenants-parents responsables de piloter les activités du volet Parents dans les maternelles 4 ans à temps plein

québécoises. Les formats pour le volet Parents étant fort différents d'un centre de services scolaire à l'autre, recueillir des données sur la pertinence de ces intervenants-parents pourraient éclairer les milieux. Par la suite, il y aurait une importance d'approfondir les connaissances à la maternelle 4 ans à temps plein en ce qui a trait aux facteurs en provenance du milieu scolaire qui entravent l'ouverture des parents à reconnaitre des particularités dans les besoins de leur enfant. Il faudrait mieux comprendre l'origine des résistances des parents à accepter des démarches d'évaluation diagnostique pour leur enfant ou à accepter des services spécialisés. Finalement, la présente recherche fait ressortir la nécessité de démystifier d'autres situations de collaboration qui jouent un rôle important pour les enfants à la maternelle 4 ans. En effet, la présente étude de cas a permis de comprendre que plusieurs dimensions de la collaboration sont à prendre en compte à la maternelle 4 ans lorsqu'il est question de jeunes enfants présentant des besoins considérés particuliers. Ainsi, il serait bénéfique de se pencher sur le travail qui s'opère entre l'enseignante et la ressource additionnelle en classe au sujet de la collaboration avec les parents. Il serait aussi bénéfique de s'intéresser au travail entre l'équipe-classe de la maternelle 4 ans à temps plein et les services complémentaires de l'école au sujet de la collaboration avec les parents. Enfin, il serait nécessaire d'étudier le travail de collaboration entre l'équipe-classe de la maternelle 4 ans à temps plein et les services spécialisés externes au milieu scolaire (ex, : milieu communautaire, milieu de la santé). Les dynamiques partenariales et les processus de collaboration peuvent

différer d'un contexte à l'autre, alors les étudier de sorte à mieux les comprendre est une nécessité pour le bien des jeunes enfants fréquentant la maternelle 4 ans.

Pour les dernières lignes de ce mémoire, il nous paraissait nécessaire de présenter, outre des pistes de recherche, des pistes potentielles à envisager dans les milieux pour favoriser la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans dans le cas des enfants présentant des besoins considérés particuliers. Ces pistes pratiques à considérer s'appuient sur une synthèse des résultats de la présente recherche. Celle-ci situant la collaboration école-famille dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), nous présentons des pistes qui concernent les familles et le personnel scolaire, mais également les directions d'établissement, les centres de services scolaires et les universités. Pour consulter cette synthèse des pistes possibles, voir l'annexe F.

RÉFÉRENCES

Alexandre, M. et Proulx. N. (2021). L'étude de cas. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance :origines, méthodes et applications* (p.659-692). Presses de l'université du Québec.

Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*(janvier-février-mars), 85-93. https://doi.org/10.3406/rfp. 2002.2866

April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé.* Sommaire du rapport de recherche. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MELS4ansTPMD_sommaire_vfinale.pdf

April, J., Lanaris, C. et Paquette, N. (2020). Vers une approche inclusive en éducation préscolaire favorisant le développement du plein potentiel de l'enfant, au-delà des contradictions politiques et pratiques : le cas du Québec. *Revue internationale de communication et de socialisation, 7*(1), 17-33. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_April-et-al-Vers-une-approche-inclusive-en-e%CC%81ducation-pre%CC%81scolaire-14-11-2020.pdf

April, J., Lanaris, C., Sinclair, F., Gesuale, S. et Bigras, N. (2015). *Les types de collaboration dans un contexte d'implantation de programme.* Biennale. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187836/

April, J., Sinclair, F., Lanaris, C., Bigras, N., Nadon, M. et Lévesque-Belley, F. (2014). *Qualité relationnelle enseignante-élève dans 6 classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé* [communication orale]. 82e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec, Canada. https://archipel.uqam.ca/12306/1/april%20et%20al.%2C%20acfas%202014.pdf

Assemblée nationale du Québec (ASSNAT). (2019). *Projet de loi n°5 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. Assemblée nationale du Québec. http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-5-42-1.html

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). Inclusion scolaire et dénormalisation – Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *L'inclusion scolaire – un défi ambitieux et stimulant* (3e éd, p.65-86). Presses de l'Université du Québec.

Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu.* Presses universitaires de France.

Bernard, M.-C. et Vanlint, A. (2021). Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former* à *et* par *l'écriture du qualitatif* (p. 243-268). Presses de l'Université Laval.

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation.* Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Université Laval. https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf

Beauregard, F., et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire… mais où donc se situe l'inclusion. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.

Bédard, J., Couturier, Y., Larose, F., Lenoir, A., Potvin, L. et Terrisse, B. (2009). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en oeuvre au Québec.* Rapport de recherche relatif à la recension des écrits portant sur la relation école-famille. http://www.criese.ca/Recherches/recherche_ec/Item_I-g.3_EC_Rapport.pdf

Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises ? *L'intervention éducative, 8*(2), 1–7.

Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 133-155). Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., et Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique

récente?. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(1), 138-165. https://doi.org/10.7202/1054160ar

Bérubé, A., Poulin, F. et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation, 36* (1), 1-23. https://www.researchgate.net/profile/Francois-Poulin/publication/233742580_La_relation_famille-ecole_selon_la_perspective_des_parents_et_l%27adaptation_sociale_des_enfants_presentant_des_difficultes_de_comportement/links/0fcfd50afd13873e51000000/La-relation-famille-ecole-selon-la-perspective-des-parents-et-ladaptation-sociale-des-enfants-presentant-des-difficultes-de-comportement.pdf

Bigras, N., Gagné, A., Lemay, L., Bouchard, C., Charron, A., April, J., Duval, S., Lehrer, J., Brunson, L., Cadoret, G., Brault-Foisy, L.-M., Sylvestre, A., Laurin, I. et Robert-Mazaye, C. (2020). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance…et les maintenir.* Mémoire portant sur le projet de loi 5 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves de 4 ans. Commission de la culture et de l'éducation. https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MemoirePL5_NathalieBigras_3_juin_Final.pdf

Blanchette, A. (2020). *Une vision bioécologique de la collaboration famille-école à partir du point de vue de parents d'élèves et d'enseignants de niveau primaire* (Mémoire de maitrise, Université du Québec à Chicoutimi). Constellation. https://constellation.uqac.ca/5436/

Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé entre les agents éducatifs : de la prescription aux pratiques. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 99-118). Presses de l'Université du Québec.

Borges, C., Portelance, L. et Pharand, J. (2011). La collaboration entre les agents éducatifs : de la prescription aux pratiques. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 1-10). Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, C. (2019). Introduction. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 1-4). Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue Canadienne de l'éducation*, *40*(3), 272–301. https://www.jstor.org/stable/90014779

Bourgeois, I. (2021). L'analyse documentaire. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7e éd., p. 339-356). Presses de l'Université du Québec.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, *32*(7), 513-531. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.32.7.513

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-272). Gaëtan Morin.

Charras, K., Depeau, S., Wiss, M., Lebihain, L., Brizard, Y. et Bronsard, G. (2012). L'enfance et l'adolescence in situ : facteurs environnementaux facilitateurs et inhibiteurs de troubles cognitifs et comportementaux. *Pratiques Psychologiques, 18,* 353-372. https://doi.org/10.1016/j.prps.2011.07.001

Chatelanat, G., et Pelgrims, G. (2003). *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégration*s. De boeck.

Chatenoud, C., Beauregard, F., Trépanier, N. et Flanagan, T. (2016). Le point de vue des parents sur l'inclusion et l'intégration scolaires de leur enfant qui présente un trouble du développement. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.87-102). De Boeck.

Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership : An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly, 18*(4), 454–482. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086233

Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families : Creating essential connections for learning.* The Guilford Press.

Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques*, (35), 75–85. https://doi.org/10.7202/005075ar

Coleman, P. K. et Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality : Findings and future applications. *Developmental review*, *18*(1), 47-85. https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité.* Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. https://www.aqcpe.com/content/uploads/2016/11/cse_rapport_2012.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/

Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M. È. (2005). La collaboration famille–milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, *33*(2), 85-111. https://doi.org/10.7202/1079102ar

Cyr, A., Legros, J. et Lalonde S. (2002). L'écho d'un silence : Les parents peu scolarisés en regard du suivi scolaire de leurs enfants. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 277-294). Presses de l'Université du Québec.

Dahl, K., Larivière, N. et Corbière, M. (2014). L'étude de cas. Illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite. Dans N. Larivière et M. Corbière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 195-243). Presses de l'Université du Québec.

Day, C. F. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, (2), 40-54.

Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents?. *Education Canada*, *43*(1), 8–10. https://eric.ed.gov/?id=EJ661641

Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 203-230). Presses de l'Université du Québec.

Deslandes, R. (2019). *Collaboration école-famille-communauté : recension des écrits – tome 1 relations école-famille.* PÉRISCOPE : https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(2), 411-433. https://doi.org/10.7202/012675ar

Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, *32*(1), 172-200. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf

Deslandes, R., Rousseau, N., et Royer, N. (2002). Collaboration école-famille-communauté : étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement. *Revue de La Pensée Éducative*, *36*(1), 27–52. http://www.jstor.org/stable/23767329

Dionne, C., Julien-Gauthier, F. et Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 235-251). Presses de l'Université du Québec.

Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p.45-60). Presses de l'Université du Québec.

Direction de santé publique (DSP). (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional 2008.* Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. http://www.santepub-mtl.qc.ca

Drainville, R., et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, *44*(1), 174–201. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533

Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2021). Étude netnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 23*(2), 127–149. https://doi.org/10.7202/1085366ar

Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G.m., Tarabulsy, M.A. Provost, S. Drapeau et É. Rochette (dir.), *L'évaluation psychosociale auprès des familles vulnérables* (p. 13-31). Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C., en collab. avec Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans 4 classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire.* Rapport de recherche 1. Université du Québec à Trois-Rivières. https://www.dropbox.com/s/r02qzcdezb9an0f/Rapport%20de%20recherche%20-%20Dumais%2C%202019%20-%20Projet%20pilote%20dans%20quatre%20classes%20de%20maternelle%204%20ans%20au%20Qu%C3%A9bec.pdf?dl=0

Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). *Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique.* Dans C. Dumais, R., Bergeron, M., Pellerin et C. Lavoie. (dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (p.175-200). Éditions Peisaj.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). *School readiness and later achievement. Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. https://www.apa.org/pubs/journals/releases/dev-4361428.pdf

Duval, S. (2012). *La transition du préscolaire vers le primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année*. (Mémoire de maitrise, Université Laval à Québec). https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23841

Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté.* Ministère de la

famille. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf

Duval, S. et Bouchard C. (2019). Construire sa compréhension du monde. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 373-419). Presses de l'Université du Québec.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships : Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, *76*(9), 701-12.

Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnerships : Preparing educators and improving schools.* Westview Press.

Fabian, H., et Dunlop, A. W. (2002). Introduction. Dans H. Fabian et A.W. Dunlop (dir.), *Transitions in the early years : Debating continuity and progression for young children in early education* (p.1-7). Routledge Falmer.

Fahmi, N. et Poirier, N. (2020). La transition vers la maternelle des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec : planification, activités de transition et implication parentale. *Revue de psychoéducation*, *49*(2), 331–357. https://doi.org/10.7202/1073999ar

Fernandez, J. (1988). *Réussir une activité de formation.* Les Éditions coopératives. Albert Saint-Martin.

Forget, M.-H. (2021). Pour une écriture descriptive de la fabrication des résultats en recherche qualitative. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former* à *et* par *l'écriture du qualitatif* (p. 85-118). Presses de l'Université Laval.

Forry, N. D., Moodie, S., Simkin, S., et Rothenberg, L. (2011). *Family-provider relationships : A multidisciplinary review of high quality practices and associations with family, child, and provider outcomes*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for children and Families. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/family_provider_multi.pdf

Fortin, M. (2020). *Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie* (Mémoire de maitrise, Université du Québec à Chicoutimi). Constellation : https://constellation.uqac.ca/5750/

Fortin, M.-B. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Friend, M. et Cook, L. (2010). I*nteractions : Collaboration Skills for School Professionals* (6e éd.). Pearson education.

Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.

Girard, S., Dugas, C. et Dionne, C. (2019). La transition vers la maternelle des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : une revue narrative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *29*, 76–87. https://doi.org/10.7202/1066867ar

Goupil, G., Côté, A. et Poulin, J.-R. (2015). La transition vers la maternelle d'enfants ayant des besoins particuliers : la planification et les stratégies d'intervention. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 303-320). Presses de l'Université du Québec.

Griebel, W. et Niesel, R. (2002). Co-constructing transitioninto kindergarten and schoolby children, parents and teachers. Dans H. Fabian et A.W. Dunlop (dir.), *Transitions in the early years : Debating continuity and progression for young children in early education* (p.64-75). Routledge Falmer.

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.

Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf

Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS). (2022). *Pandémie de la COVID-19 - Fin de l'urgence sanitaire.* Gouvernement du Québec. https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-la-covid-19-fin-de-lurgence-sanitaire-40894#:~:text=Cette%20annonce%20est%20possible%20gr%C3%A2ce,le%201er%20juin%202022.

Issaieva, É. et Scipion, R. (2020). Face à l'inclusion scolaire: Conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe. *Spirale - Revue de recherches en éducation, 65*(1), 69-85. https://doi.org/10.3917/spir.651.0069

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). Presses de l'Université du Québec.

Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec. *Choix Institut de recherche en politiques publiques, 8*(14), 1-46. http://irpp.org/wp-content/uploads/2008/11/vol14no8.pdf

Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés. Rapport de recherche programme actions concertées.* Fonds de recherche Société et Culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f

Jasmin, E., Gauthier, A., Julien, M. et Hui, C. (2018). Occupational therapy in preschools : a synthesis of current knowledge. *Early Childhood Education Journal, 46*(1), 73–82. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0840-3

Kalyanpur, M., Harry, B. et Skrtic, T. (2000). Equity and advocacy expectations of culturally diverse families' participation in special education. International Journal of Disability. *Development and Education, 47*(2), 119-136. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713671106?casa_token=BeMGTF3Eh9MAAAAA:BDpDi9a2cb5wlfXDpADh90jratTjhgwwvPk_V0Ejeh-rQzNnsACoJay83uJhcDjWpGXZRZGhEzt9A9U

Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, *9*(2), 17-37. https://www.researchgate.net/profile/Fasal_Kanoute/publication/338789095_Point_de_vue_de_parents_de_milieux_defavorises_sur_leur_implication_dans_le_vecu_scolaire_de_leur_enfant/links/5e2a4d0ba6fdcc70a1466029/Point-de-vue-de-parents-de-milieux-defavorises-sur-leur-implication-dans-le-vecu-scolaire-de-leur-enfant.pdf

Labbé, S. (2019). *La maternelle 4 ans : une bonne idée?*. Fides.

Labesse, M. E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation. Volet formation continue*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/800_Cadre_de_reference.pdf

Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* (p. 7-27). Presses de l'Université du Québec.

Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation : des formes de collaboration à l'espace partenarial. Dans C. Landry et C. Gallant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 31-62). Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S.J. (2003). *L'établissement d'une relation partenariale avec les parents : mythe ou réalité ?* [Communication orale]. 24e Congrès de l'AEPQ. Sainte-Adèle, Québec, Canada.

Larivée, S.J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E.C. Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S.J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, *57*(2), 5–19. https://doi.org/10.7202/1006290ar

Larivée, S.J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant : comment le favoriser? *Éducation et formation*, e-297, 33-48. https://www.researchgate.net/profile/Bruno_De_Lievre/publication/323128576_Revue_Education_Formation_-_e-297_-_Ecole_et_Familles/links/5a81ce920f7e9bda869f45ef/Revue-Education-Formation-e-297-Ecole-et-Familles.pdf#page=33

Larivée, S.J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., Larose, F., Pierre, L. et Blain, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche du Québec sur la Société et la culture. Université de Montréal. https://www.researchgate.net/profile/Francois_Larose/publication/317032970_Les_approches_et_pratiques_favorables_a_la_Perseverance_et_reussite_scolaires/links/59202dbca6fdcc4443f18a40/Les-approches-et-pratiques-favorables-a-la-Perseverance-et-reussite-scolaires.pdf

Larivée, S.J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 525–543. https://doi.org/10.7202/016275ar

Larivée, S.J., Ouédraogo, F., Duval, J. et Bouchard, J. (2020). Les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants au Québec : Perceptions de parents et d'enseignants. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 155-174). Editions des archives contemporaines. https://doi.org/10.17184/eac.9782813002600

Larivée, S.J., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille: quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s' impliquer?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *34*(2), 105-131. https://doi.org/10.3917/rief.034.0105

Le Bouëdec, G., Lavenier, T. et Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives : de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante.* Éditions L'Harmattan.

Lebœuf, M. (2015). *Pratiques de communication parent-éducatrice et soutien à la parentalité : étude de cas exploratoire en centre de la petite enfance* (Mémoire de maitrise, Université Laval). https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25928

Leboeuf, M., Bouchard, C. et Cantin, G. (2017). Regards croisés sur les pratiques de communication parent-éducatrice en centre de la petite enfance au Québec. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42, 19-40. https://doi.org/10.3917/rief.042.0019

Leboeuf, M. et Bouchard, C. (2019). La famille, premier lieu d'enracinement de l'enfant et partenaire essentielle du milieu éducatif. Dans C. Bouchard (dir), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 10-34). Presses de l'Université du Québec.

Lefebvre, M. (2011). *Exploration et réflexion sur le rôle du psychologue scolaire au Québec* (Doctorat en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières). https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2697/1/030295535.pdf

Lenoir, A. (2020). La relation école-familles : La parole aux parents et aux enseignantes. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 135-153). Editions des archives contemporaines. https://doi.org/10.17184/eac.9782813002600

Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F., Lessard, J., Normandeau, S. et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, *57*(2), 20–36. https://doi.org/10.7202/1006291ar

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, *91*(4), 509-536.

Marinova, K., Dubé, F., Dumais, C., Grégoire, P., Moldoveanu, M., Rajotte, T. et Campbell, B. (2019). *Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé.* FRQSC : Rapport de recherche Programme Actions concertées. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/rapport_2016-2017_krasimira.marinova.pdf

Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents: la grande explication*. Plon.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.* Jossey-Bass Publishers.

Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Archipel : https://archipel.uqam.ca/view/creators/Messier=3AGenevi=E8ve=3A=3A.html

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

Ministère de l'éducation du Québec (ME). (2021b). *Guide de soutien pour le volet Parents. Éducation préscolaire 4 ans à temps plein.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/pfeq_education-prescolaire-4ans_guide-soutien-volet-parent.pdf

Ministère de l'éducation du Québec (ME). (2021c). *Programme cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée pour tous : politique de l'adaptation scolaire.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage – Définitions.* Gouvernement du Québec. http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2003). Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Entente-complementarite.pdf

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). (2018). *Stratégie 0-8 ans – Tout pour nos enfants*. Gouvernement du Québec. https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/toutpour-nos-enfants/

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). (2019). *19-91 Diverses statistiques (effectif scolaire et EHDAA par commission scolaire, nombre de professionnels par corps d'emploi et statut d'emploi) - Documents concernant les "cliniques mobiles de professionnels"*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2019-2020/19-91_Diffusion.pdf

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). (2020). *Maternelle 4 ans à temps plein : Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2020-2021.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2020-2021.pdf

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.

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

Miron, J.-M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire. Défis et enjeux. Dans N. Royer (dir.*), Le monde au préscolaire* (p. 3-22). Gaëtan Morin.

Moreau, A. C., Robertson, A., et Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie,* 33(2), 142-160.

Normand-Guérette, D. (2002). Démarche d'intervention préventive expérimentée par des parents d'enfants de maternelle travaillant en partenariat avec les enseignantes. Dans C. Lacharité, C. et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 261-275). Presses de l'Université du Québec. `

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d 'accueil.* OCDE. http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/petiteenfancegrandsdefisiieducationetstructuresdaccueil.htm

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, *27*(2), 133-151.

Paillé, P. (2011). « Qualitative (analyse) ». Dans A. Muchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Paquin, M. et Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire- Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents.* Presses de l'Université du Québec.

Paratte, L. (2006). *La collaboration école-famille : Motifs et pratiques des enseignants du préscolaire et du primaire dans la promotion de la participation des parents en classe* (Mémoire de maitrise, Université du Québec à Rimouski). Semaphore. http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/154/

Parker, A. et Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten : Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of research in childhood education*, *21*(1), 65-78.

Pelgrims G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs?. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, 3,* 20-29.

Peglrims G. et Bauquis C. (2016) Des « élèves à BEP » à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre en classe ordinaire. Dans G. Pelgrims et J. M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p.73-94). INS HEA ; Champ social.

Pelletier, L. (2020). Des discours aux actes : Évolution de la relation école/familles à partir d'une réflexion française. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 3-24). Editions des archives contemporaines. https://doi.org/10.17184/eac.9782813002600

Pelletier, L. et Lenoir, A. (2020). Introduction. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. I-XIV). Editions des archives contemporaines. https://doi.org/10.17184/eac.9782813002600

Pharand, J. (2011). Les enjeux de la collaboration en milieu scolaire : points de vue d'acteurs. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 201-214). Presses de l'Université du Québec.

Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie. Dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Gaëtan Morin.

Point, M., et Desmarais, M.-É. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 71-86. https://doi.org/10.7202/1007728ar

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-210). Gaëtan Morin.

Portelance, L. (2011). Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant associé et stagiaire. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand

(dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 27-44). Presses de l'Université du Québec.

Portelance, L., Pharand, J. et Borges, C. (2011). Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 215-224). Presses de l'Université du Québec.

Potvin, P. (2010). *La réussite éducative. Texte pour le Cadre de référence du Centre du transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ*). Centre du transfert pour la réussite éducative du Québec.

Poiré, C. (2013). *Le partenariat entre l'éducatrice à l'enfance et l'intervenant des services spécialisés dans le processus d'inclusion d'un enfant ayant des besoins particuliers dans les centres de la petite enfance* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi). Constellation. https://constellation.uqac.ca/2762/1/030586189.pdf

Rayna, S., Rubio, M. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. ERES.

Rey, A., Robert, P., Rey-Debove, J. et Cottez, H. (2006). *Le petit Robert de la langue française.* Le Robert/SEJER ; Bureau Van Dijk.

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.

Rosenberg, J. P. et Yates, P. M. (2007). Schematic representation of case study research designs. *Journal of Advanced Nursing*, *60*(4), 447–452.

Ross-Lévesque, É., Careau, E. et Desmarais, C. (2021). Portrait des habiletés de langage et des connaissances d'enfants de la maternelle ayant reçu des services d'orthophonie. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, *45*(4). https://cjslpa.ca/files/2021_CJSLPA_Vol_45/No_4/CJSLPA_Vol_45_No_4_2021_1235.pdf

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 21-40.

Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi… Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p.5-48). Presses de l'Université du Québec.

Roy, S. (2021). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7e éd., p. 157-178). Presses de l'Université du Québec.

Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers.* (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais). Archipel. https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf

Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. et April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *2*(2), 109-129. https://doi.org/10.3917/rief.044.0109

Ruel, J., Moreau, A. C. et April, J. (2014). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, *3*(3), 13–25. https://doi.org/10.7202/1026391ar

Sacilotto-Vasylenko, M. (2011). La collaboration et la coopération en formation continue des enseignants en Ukraine. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 181-200). Presses de l'Université du Québec.

Saint-Pierre, M. H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : recension et synthèse des écrits*. Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF-recension-enfants-handicapes-03-03-2004.pdf

Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7e éd., p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.

Soucy, E. et Dumais, C. (2019). Portrait de la perception de la compétence à communiquer oralement du personnel de services de garde en milieu scolaire d'écoles primaires québécoises et de l'importance accordée à la collaboration avec les enseignants. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.),

Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche (p. 71-94). Peisaj.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage publications.

St-Jean, C. (2020). *La qualité des interactions enseignante-enfants et le développement du raisonnement spatial à la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Archipel. https://archipel.uqam.ca/14301/

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-28). Presses de l'Université du Québec.

Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit.* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Archipel. https://archipel.uqam.ca/view/creators/Th=E9riault=3APascale=3A=3A.html

Turgeon, É. (2019). Adopter des conduites interprétatives de 4 à 6 ans: quelle progression?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle,* (59), 51-70. https://doi.org/10.4000/reperes.2021

Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (5e éd.). Sage publications.

ANNEXE A

EXEMPLE DE LETTRE DE PRÉSENTATION

Recrutement pour un projet de recherche à la maternelle 4 ans

Centres de services scolaires / Conseillères pédagogiques

Bonjour,

Mon nom est Camille Robitaille et je suis étudiante à la maitrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. J'entame un projet de recherche dans le cadre de mon mémoire sous la direction du professeur Christian Dumais et je suis présentement à la recherche de volontaires pour y participer.

La recherche

Le titre est : *La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein pour des enfants présentant des besoins particuliers : une recherche exploratoire*.

Objectifs de recherche

1) Décrire les bénéfices et les défis relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'enfants présentant des besoins particuliers ainsi que selon des enseignantes et des ressources additionnelles qui interviennent auprès des mêmes enfants.

2) Dégager les besoins relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'enfants présentant des besoins particuliers ainsi que selon des enseignantes et des ressources additionnelles qui interviennent auprès des mêmes enfants.

3) Faire état des pratiques de collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein jugées favorables pour le développement global des enfants présentant des besoins particuliers par des parents, des enseignantes et des ressources additionnelles.

Le projet vise à mieux comprendre le phénomène de la collaboration école-famille dans le contexte de la maternelle 4 ans à temps plein au Québec, notamment lorsque des enfants présentant des besoins particuliers font partie du groupe-classe.

Nous sommes à la recherche d'une enseignante de maternelle 4 ans intéressée à participer, de même qu'une ressource additionnelle (celle de la même classe que l'enseignante – ex. : TES, PEH ou TEE) ainsi que de deux parents du groupe (d'enfants présentant des besoins particuliers). Par « enfant présentant des besoins particuliers », il est entendu un enfant qui a besoin d'un soutien supplémentaire de la part d'adultes pour l'accompagner dans le développement de certaines sphères de son développement (voir plus bas dans le courriel pour plus de détails).

Critères de recherche à respecter

Critère pour la classe : Une classe de maternelle 4 ans à temps plein dans laquelle une ressource additionnelle y travaille, qui met de l'avant le volet parental et qui a un groupe composé entre autres d'enfants présentant des besoins particuliers.

Critère pour l'enseignante ou la ressource additionnelle : L'enseignante ou la ressource additionnelle doit avoir au moins deux années d'expérience à la maternelle 4 ans incluant l'année en cours.

Critères pour la ressource additionnelle : Il doit s'agir d'une personne qui occupe le poste de ressource additionnelle depuis le début de l'année scolaire 2020-2021 dans la classe**.**

Critères pour les parents : Il s'agit d'un adulte ayant la responsabilité légale d'un enfant qui présente des besoins particuliers dans la classe. Les besoins particuliers de l'enfant doivent être connus des parents. Deux parents de la classe doivent accepter de participer.

Critère pour les enfants : Par « enfant présentant des besoins particuliers », il est entendu un enfant qui a besoin d'un soutien supplémentaire de la part d'adultes pour l'accompagner dans le développement de certaines sphères de son développement. L'enfant n'a pas besoin d'avoir un diagnostic. Les besoins particuliers doivent être connus des parents qui acceptent de participer. Les besoins particuliers doivent être

récurrents ou présents depuis le début de l'année chez l'enfant de manière à ce que les adultes aient eu à adapter leur pratique en fonction des besoins.

Nature de la participation

Voici des informations quant à la nature de la participation qui serait demandée aux volontaires:

Enseignante de la classe de maternelle 4 ans :

- Remplir un journal de bord sur les pratiques favorables à la collaboration école-famille qui se déroulent dans la classe. Cela permettra à la chercheure de recueillir des données. Le journal de bord serait à remplir environ six fois entre février et juin 2021. La longueur du journal de bord est d'environ une page (environ 20 minutes pour le compléter chaque fois).
- Participer à une entrevue individuelle entre mars et juin 2021 d'une durée d'environ 60 minutes avec la chercheure. L'entrevue se déroulera virtuellement au moment qui aura été préétabli avec la chercheure selon les disponibilités de l'enseignante. Un enregistrement audio et vidéo de l'entrevue permettra de collecter les données sur la collaboration école-famille dans la classe.

Ressource additionnelle de la classe :

- Participer à une entrevue individuelle entre mars et juin 2021 d'une durée d'environ 60 minutes avec la chercheure. L'entrevue se déroulera virtuellement au moment qui aura été préétabli avec la chercheure selon les disponibilités de la personne. Un enregistrement audio et vidéo de l'entrevue permettra de collecter les données sur la collaboration école-famille dans la classe.

Parents (deux parents d'enfants de la classe) :

- Participer à une entrevue individuelle entre mars et juin 2021 d'une durée d'environ 45 minutes avec la chercheure. L'entrevue se déroulera virtuellement au moment qui aura été préétabli avec la chercheure selon les disponibilités des parents. Un enregistrement audio et vidéo de l'entrevue permettra de collecter les données sur la collaboration école-famille dans la classe de leur enfant.

Par la présente, **je fais appel à vous afin de savoir si des membres du personnel scolaire avec qui vous collaborez seraient possiblement intéressés à participer à ce projet de recherche.** Si c'est le cas, vous pouvez communiquer avec moi par courriel ou par téléphone. Précisons qu'une autorisation sera demandée à la direction de l'école ou au Centre de services scolaire avant d'entamer la recherche. De plus, pour toutes questions sur la recherche en général, sur la nature de la participation ou bien sur les critères, il me fera plaisir de vous répondre.

Je vous remercie sincèrement pour l'attention portée au présent courriel. Au plaisir d'obtenir une réponse de votre part et de discuter du projet.

Cordialement,

Camille Robitaille
Étudiante à la maitrise en éducation
Assistante de recherche
Université du Québec à Trois-Rivières

ANNEXE B

SCHÉMA D'ENTREVUE DE L'ENSEIGNANTE

Titre du projet de recherche : *La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein pour des enfants présentant des besoins particuliers : une recherche exploratoire.*

Avant l'entrevue :

- La chercheure se présente;
- La chercheure rappelle les objectifs de la recherche :

    1. Décrire les bénéfices et les défis relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'enfants présentant des besoins particuliers ainsi que selon des enseignantes et des ressources additionnelles qui interviennent auprès des mêmes enfants.

    2. Dégager les besoins relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'enfants présentant des besoins particuliers ainsi que selon des enseignantes et des ressources additionnelles qui interviennent auprès des mêmes enfants.

    3. Faire état des pratiques éducatives de collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein jugées favorables pour le développement global des enfants présentant des besoins particuliers par des parents, des enseignantes et des ressources additionnelles.

- La chercheure précise quelles sont les modalités de conservation des renseignements personnels collectés : la chercheure conservera les données pendant cinq ans. Aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de recherche. Un mot de passe sera utilisé pour avoir accès aux fichiers informatisés contenant les données de la recherche. Les données seront consultées uniquement par l'équipe de recherche (chercheure et directeur de recherche) et détruites par la suite.

- La chercheure rappelle au répondant son droit d'accès aux renseignements collectés;

- La chercheure réitère le caractère facultatif et volontaire de la participation à la recherche, demande au participant s'il a des questions, répond à ces dernières le cas échéant et s'assure que le participant est toujours d'accord pour participer à la recherche (des explications ont déjà été données au participant et il a eu du temps au préalable – 2 semaines - pour prendre une décision éclairée quant à sa participation à la recherche);

- Si la réponse est positive quant à la participation à la recherche, la chercheure explique le fonctionnement d'une entrevue semi-dirigée. Des explications sont données sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et sur le fait que le participant peut refuser de répondre à une ou des questions. Il peut aussi arrêter en tout temps l'entrevue s'il le souhaite sans aucun préjudice;

- La chercheure remercie le participant d'accepter de participer à l'entrevue;

- La chercheure s'assure de mentionner le code alphanumérique associée au participant au début de l'enregistrement.

Schéma d'entrevue **Code :____**

A. Informations générales

1. Quelle est votre formation en ce qui concerne l'éducation préscolaire?

2. Quelle est votre formation en ce qui concerne la collaboration école-famille?

3. Quelle est votre formation en ce qui concerne les enfants présentant des besoins particuliers?

4. Comment avez-vous trouvé votre formation en ce qui concerne l'éducation préscolaire (ex. : suffisante, incomplète)? Pourquoi?

5. Comment avez-vous trouvé votre formation en ce qui concerne la collaboration école-famille (ex. : suffisante, incomplète)? Pourquoi?

6. Comment avez-vous trouvé votre formation en ce qui concerne les enfants présentant des besoins particuliers (ex. : suffisante, incomplète)? Pourquoi?

7. Parlez-moi de votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui. (Autre profession avant d'être enseignante? Années d'expérience en enseignement

et à quel niveau? Caractéristiques des milieux dans lesquels vous avez travaillé?)

8. Combien d'années d'expérience avez-vous à l'éducation préscolaire ? (Maternelle 4 ans ? Maternelle 5 ans ?)

9. Quelle(s) expérience(s) avez-vous eu à travers les années avec des enfants qui présentent des besoins particuliers? Expliquez brièvement.

10. Comment décririez-vous l'approche ou les pratiques éducatives que vous privilégiez pour soutenir les différentes domaines de développement de tous les enfants dans votre classe?

B. Enfants présentant des besoins particuliers

1. Brièvement, que pouvez-vous dire à propos des enfants présentant des besoins particuliers qui font partie de votre classe depuis maintenant huit mois (ex. : nombre, profils, besoins)?

2. De manière générale, que pensez-vous du fait que les enfants présentant des besoins particuliers puissent faire partie des classes de maternelle 4 ans à temps plein au Québec?

3. Selon vous, quels sont les bénéfices (avantages) pour les enfants présentant des besoins particuliers de fréquenter une classe de maternelle 4 ans à temps plein?

4. Selon vous, quels sont les défis (désavantages) pour les enfants présentant des besoins particuliers de fréquenter une classe de maternelle 4 ans à temps plein?

5. Selon vous, quels sont les principaux enjeux ou défis auxquels une enseignante de maternelle 4 ans doit faire face lorsqu'elle accueille des enfants présentant des besoins particuliers dans sa classe?

6. Quelles pratiques mettez-vous en place dans votre classe pour soutenir le développement des enfants présentant des besoins particuliers?

7. Quelles sont les adaptations ou les modifications qui sont mises en place dans votre classe pour permettre l'apprentissage des enfants présentant des besoins particuliers?

8. À l'école, quels sont les ressources, les personnes ou les services qui peuvent vous aider en ce qui concerne les enfants présentant des besoins particuliers?

9. Les ressources, les personnes ou les services qui peuvent vous aider en ce qui concerne les enfants présentant des besoins particuliers sont-ils adéquats et suffisants selon vous? Pourquoi?

10. Selon vous, quels ressources, personnes ou services devraient être disponibles à la maternelle 4 ans à temps plein pour améliorer l'expérience scolaire des enfants qui présentent des besoins particuliers?

11. À votre avis, est-ce que les enfants présentant des besoins particuliers de votre classe sont en général adéquatement soutenus à la maison en ce qui concerne leurs besoins particuliers? Pourquoi?

C. Mise en place de la collaboration école-famille

1. Que signifie pour vous la collaboration école-famille?

2. De quelles manières les parents peuvent-ils s'impliquer dans l'école s'ils le désirent?

3. Décrivez brièvement les mesures mises en place par l'école pour soutenir la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein (ex. : volet parental).

4. Selon vous, est-ce que les mesures mises en place par l'école pour soutenir la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans répondent à vos besoins en tant qu'enseignante? Pourquoi ?

5. Pensez-vous à d'autres mesures qui pourraient vous soutenir davantage en ce qui concerne la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans?

6. Y a-t-il possibilité d'échanger avec des membres de l'équipe-école au sujet de la collaboration école-famille ? Pouvez-vous m'en parler ?

7. Si vous ne percevez pas de collaboration possible avec l'équipe-école, pensez-vous qu'elle serait pertinente? Sous quelle forme, avec quels objectifs?

8. Quelle place laissez-vous aux parents dans votre classe?

D. Collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers

1. Comment trouvez-vous la collaboration en général avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers de votre classe?

2. Quelles sont vos motivations principales à collaborer avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers de votre classe?

3. Quels types d'échanges avez-vous avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers de votre classe (ex.: par écrit, à l'oral en fin de journée)? À quelle fréquence ? Quelles sont les visées ?

4. Comment trouvez-vous la qualité de votre communication avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers dans votre classe?

5. Comment décririez-vous le partage des rôles avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers dans votre classe? (En ce qui concerne le soutien au développement des enfants)

6. Comment trouvez-vous l'attitude des parents d'enfants présentant des besoins particuliers de votre classe à l'égard de la collaboration école-famille?

7. Parlez-nous d'une collaboration qui, selon vous, s'est particulièrement bien déroulée avec des parents d'enfants présentant des besoins particuliers.

8. Parlez-nous d'une collaboration qui, selon vous, s'est particulièrement mal déroulée avec des parents d'enfants présentant des besoins particuliers.

9. Quels sont les moyens qui fonctionnent le mieux à votre avis pour favoriser la collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers?

10. Quels sont les éléments qui rendent la collaboration parfois difficile avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers? [défis]

11. Selon vous, qu'est-ce que l'école devrait faire de plus pour faciliter la collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers à la maternelle 4 ans?

12. De manière plus individuelle, qu'est-ce qui pourrait vous aider à faciliter votre travail de collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers? (ex.: des besoins relativement au temps de libération, des besoins d'accompagnement)

13. À votre avis, quels sont les apports/bénéfices de la collaboration avec les parents d'enfants présentent des besoins particuliers pour vous comme enseignante?

14. À votre avis, quels sont les apports/bénéfices de la collaboration avec les parents d'enfants présentent des besoins particuliers pour les parents?

15. À votre avis, quels sont les apports/bénéfices de la collaboration avec les parents d'enfants présentent des besoins particuliers pour les enfants?

E. Relation avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers

1. Comment avez-vous fonctionné en début d'année pour établir une relation avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers de votre classe? (Puis pour la maintenir ou la solidifier en cours d'année?)

2. Selon vous, quelles sont les attentes des parents d'enfants présentant des besoins particuliers de votre classe envers l'école concernant le cheminement scolaire de leur enfant?

3. Quelles sont vos attentes envers les parents d'enfants présentant des besoins particuliers de votre classe concernant leur rôle dans le cheminement scolaire de leur enfant?

4. Comment vous sentez-vous dans vos relations avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers de votre classe?

5. Y a-t-il des malentendus ou des tensions avec certains parents parfois? Pouvez-vous nous en parler.

6. Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer la relation avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers?

F. Transition vers l'école des enfants présentant des besoins particuliers

1. Brièvement, comment fonctionne la transition vers la maternelle 4 ans dans votre école?

2. Quels défis accompagnent cette transition vers la maternelle pour les parents d'enfants présentant des besoins particuliers?

3. Quels défis accompagnent cette transition vers la maternelle pour les enfants présentant des besoins particuliers?

4. Quels sont les apports/bénéfices d'une transition réussie vers la maternelle pour les enfants qui présentent des besoins particuliers?

5. Quels sont les apports/bénéfices d'une transition réussie vers la maternelle pour les parents d'enfants présentent des besoins particuliers?

6. Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer la transition vers l'école des enfants présentant des besoins particuliers?

G. Questions conclusives

1. Sur une échelle de 1 à 10, situez-vous par rapport à l'énoncé suivant : dans le cadre de mes fonctions, je me sens compétente par rapport à ce qui est attendu au regard de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans. (1 = je me sens pas du tout compétente, 10 = je me sens parfaitement compétente).

2. Si vous aviez accès à toutes les ressources que vous souhaitez, qu'est-ce que vous feriez pour améliorer la collaboration, la communication ou la relation avec les parents de votre classe lorsque qu'il s'agit d'enfants présentant des besoins particuliers?

3. Selon vous, afin d'améliorer ou de consolider la collaboration école-famille lorsque des enfants présentent des besoins particuliers, quel est l'élément le plus important à considérer?

4. Qu'est-ce que vous aimeriez que ce projet de recherche mette en lumière?

5. Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose?

Après l'entrevue :

- La chercheure remercie le participant pour l'entrevue;

- La chercheure indique au participant qu'il peut en tout temps contacter l'équipe de recherche s'il souhaite que l'entrevue ne fasse plus partie de la recherche, et ce, sans aucune justification et sans préjudice. Les coordonnées de la chercheure se trouvent sur la copie du consentement éthique qu'il a conservée.

ANNEXE **C**

SCHÉMA D'ENTREVUE DES PARENTS

Titre du projet de recherche : *La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein pour des enfants présentant des besoins particuliers : une recherche exploratoire.*

Avant l'entrevue :

- La chercheure se présente;
- La chercheure rappelle les objectifs de la recherche :

    1. Décrire les bénéfices et les défis relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'enfants présentant des besoins particuliers ainsi que selon des enseignantes et des ressources additionnelles qui interviennent auprès des mêmes enfants.

    2. Dégager les besoins relatifs à la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'enfants présentant des besoins particuliers ainsi que selon des enseignantes et des ressources additionnelles qui interviennent auprès des mêmes enfants.

    3. Faire état des pratiques éducatives de collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein jugées favorables pour le développement global des enfants présentant des besoins particuliers par des parents, des enseignantes et des ressources additionnelles.

- La chercheure précise quelles sont les modalités de conservation des renseignements personnels collectés : la chercheure conservera les données pendant cinq ans. Aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de recherche. Un mot de passe sera utilisé pour avoir accès aux fichiers informatisés contenant les données de la recherche. Les données seront consultées uniquement par l'équipe de recherche (chercheure et directeur de recherche) et détruites par la suite.

- La chercheure rappelle au répondant son droit d'accès aux renseignements collectés;

- La chercheure réitère le caractère facultatif et volontaire de la participation à la recherche, demande au participant s'il a des questions, répond à ces dernières le cas échéant et s'assure que le participant est toujours d'accord pour participer à la recherche (des explications ont déjà été données au participant et il a eu du temps au préalable – 2 semaines - pour prendre une décision éclairée quant à sa participation à la recherche);

- Si la réponse est positive quant à la participation à la recherche, la chercheure explique le fonctionnement d'une entrevue semi-dirigée. Des explications sont données sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et sur le fait que le participant peut refuser de répondre à une ou des questions. Il peut aussi arrêter en tout temps l'entrevue s'il le souhaite sans aucun préjudice;

- La chercheure remercie le participant d'accepter de participer à l'entrevue;

- La chercheure s'assure de mentionner le code alphanumérique associée au participant au début de l'enregistrement.

Schéma d'entrevue **Code :____**

H. Informations générales

11. Quelle est votre langue maternelle?

12. Quel est votre lien avec l'enfant de la classe dont vous êtes responsable (Père/mère, oncle/tante, grand-parent, tuteur légal ou autre)?

13. Quelle est votre situation professionnelle actuelle (ex.: à la maison, en emploi, aux études ou autre)?

14. Quel est votre état matrimonial (ex.: conjoint/e)?

B. Questions générales

1. Quelles raisons vous ont amené à inscrire votre enfant à la maternelle 4 ans?

2. De façon générale, comment décririez-vous le service de la maternelle 4 ans (ex. : ses visées, sa forme)?

3. Comment trouvez-vous l'expérience de votre enfant à la maternelle 4 ans en général?

4. Comment décririez-vous votre rôle dans le cheminement scolaire de votre enfant ?

5. Considérez-vous qu'il est nécessaire que vous vous impliquiez dans le cheminement scolaire de votre enfant? Pourquoi?

6. Quelles sont vos attentes envers l'école concernant le cheminement de votre enfant à la maternelle 4 ans?

7. De votre point de vue, quelles sont les attentes de l'école envers vous concernant le cheminement scolaire de votre enfant?

C. Prise en compte des besoins particuliers de l'enfant

12. Brièvement, décrivez les besoins particuliers de votre enfant.

13. Quels sont les enjeux ou les défis auxquels un parent d'enfant présentant des besoins particuliers doit faire face lors de l'entrée de son enfant dans le monde scolaire?

14. Quels sont les bénéfices (avantages) pour vous en tant que parent que votre enfant fréquente la maternelle 4 ans à temps plein?

15. Selon vous, quels sont les désavantages pour votre enfant de fréquenter la maternelle 4 ans?

16. Selon vous, quels sont les bénéfices (avantages) pour votre enfant de fréquenter la maternelle 4 ans?

17. De votre point de vue, quels sont les éléments clés qui facilitent le cheminement de votre enfant à la maternelle 4 ans?

18. Comment décririez-vous l'approche de l'enseignante ou de la ressource additionnelle (autre adulte présent en classe) pour prendre en compte les besoins particuliers de votre enfant à l'école?

19. Quels moyens ou quels outils particuliers l'enseignante ou la ressource additionnelle utilisent-elles pour soutenir le développement de vote enfant?

20. À l'école, quels sont les ressources, les personnes ou les services qui peuvent aider votre enfant dans son développement?

21. Les ressources, les personnes ou les services qui peuvent aider votre enfant sont-ils adéquats et suffisants selon vous? Pourquoi?

22. À votre avis, quels ressources, personnes ou services devraient être disponibles à la maternelle 4 ans pour améliorer l'expérience scolaire des enfants qui présentent des besoins particuliers?

23. Selon vous, est-ce que l'école est compréhensive envers la situation des parents d'enfants qui présentent des besoins particuliers? Pouvez-vous donner des exemples?

24. À la maison, considérez-vous devoir soutenir de manière particulière le développement de votre enfant? En quoi?

D. Collaboration avec l'école

16. De façon générale, comment décririez-vous la collaboration école-famille dans la classe de votre enfant?

17. Quelles sont les opportunités de collaborer qui vous sont offertes par l'école?

18. Selon vous, est-ce que les opportunités offertes par l'école pour collaborer répondent à vos besoins en tant que parent? Pourquoi?

19. Considérez-vous que la place donnée aux parents en général dans la classe de votre enfant est suffisante? En quoi?

20. De manière générale, appréciez-vous votre expérience de collaboration avec l'école? Pourquoi?

21. Quels types d'échanges avez-vous avec l'enseignante de votre enfant ou avec la ressource additionnelle (ex.: par écrit, à l'oral en fin de journée)? À quelle fréquence? Quelles sont les visées?

22. Comment vous sentez-vous dans votre relation avec l'école (ex. : enseignante, ressource additionnelle)? Pourquoi?

23. Y a-t-il des malentendus ou des tensions avec l'école parfois (ex. : enseignante, ressource additionnelle)? Pouvez-vous nous en parler.

24. Parlez-nous d'une collaboration qui, selon vous, s'est particulièrement bien déroulée avec l'école (ex. : enseignante, ressource additionnelle).

25. Parlez-nous d'une collaboration qui, selon vous, s'est particulièrement mal déroulée avec l'école (ex. : enseignante, ressource additionnelle).

26. Quels sont les moyens qui fonctionnent le mieux à votre avis pour favoriser la collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers de la classe?

27. Selon vous, quels sont les éléments qui rendent la collaboration parfois difficile entre l'école et les parents d'enfants présentant des besoins particuliers?

28. Selon vous, qu'est-ce que l'école devrait faire de plus pour faciliter la collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers à la maternelle 4 ans?

29. De manière plus individuelle, qu'est-ce que vous auriez besoin afin de faciliter votre expérience de collaboration avec l'école (ex. : plus de compréhension, plus d'occasions pour discuter)?

30. À votre avis, quels sont les apports/bénéfices de la collaboration avec l'école pour vous en tant que parent?

31. À votre avis, quels sont les apports/bénéfices de la collaboration avec l'école pour votre enfant?

E. Transition vers l'école

7. Brièvement, comment s'est déroulée la transition (le passage) vers la maternelle 4 ans de votre enfant en début d'année?

8. Quels ont été les défis pour vous en tant que parent lors de la transition vers la maternelle de votre enfant?

9. Quels ont été les défis de cette transition vers la maternelle pour votre enfant?

10. Considérez-vous que les moyens ayant été mis en place par l'école pour permettre la transition de votre enfant vers la maternelle ont été bénéfiques pour vous en tant que parent? Pourquoi?

11. Considérez-vous que les moyens ayant été mis en place par l'école pour faciliter la transition de votre enfant vers la maternelle ont été bénéfiques pour lui? Pourquoi?

12. Qu'est-ce qui pourrait être fait par l'école pour améliorer la transition vers la maternelle 4 ans des enfants présentant des besoins particuliers?

F. Questions conclusives

1. Sur une échelle de 1 à 10, situez-vous par rapport à l'énoncé suivant : en tant que parent, je me sens compétent par rapport à ce qui est attendu au regard de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans. (1 = je me sens pas du tout compétent, 10 = je me sens totalement compétent).

2. Si l'école pouvait avoir accès à toutes les ressources souhaitées, qu'est-ce que vous aimeriez qu'il soit fait pour améliorer la collaboration, la communication ou la relation avec les parents d'enfants présentant des besoins particuliers à la maternelle 4 ans?

3. Qu'est-ce que vous aimeriez que ce projet de recherche mette en lumière?

4. Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose?

Après l'entrevue :

- La chercheure remercie le participant pour l'entrevue;

- La chercheure indique au participant qu'il peut en tout temps contacter l'équipe de recherche s'il souhaite que l'entrevue ne fasse plus partie de la recherche, et ce, sans aucune justification et sans préjudice. Les coordonnées de la chercheure se trouvent sur la copie du consentement éthique qu'il a conservée.

ANNEXE D

JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE

PROJET DE RECHERCHE | JOURNAL DE BORD
La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein pour des enfants présentant des besoins particuliers : une recherche exploratoire

Nom : _____

- Le but du journal de bord est de laisser une trace qui permet de mieux comprendre votre quotidien ou votre réalité.
- Il est possible de répondre par des phrases complètes ou par des idées-clés. L'essentiel est qu'il soit possible de comprendre votre propos.
- Vous pouvez répondre par des explications ou par des exemples.
- Vous pouvez agrandir les cases pour répondre au besoin.

Section 1
À remplir une seule fois, et ce, avant l'entrevue avec la chercheure.

Fonctionnement général de la communication avec les parents
Moyens utilisés pour communiquer avec les parents de la classe :
Fréquence des contacts avec les parents :
Utilités des contacts :
Autre réflexion ou informations jugées pertinentes à fournir à la chercheure :

PROJET DE RECHERCHE | JOURNAL DE BORD
La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein pour des enfants présentant des besoins particuliers : une recherche exploratoire

Section 2
À remplir au moins une fois avant l'entrevue avec la chercheure et au moins une fois après l'entrevue.
Cette section peut être complétée au jour le jour, donc aussi souvent que vous les souhaitez. Plus il y aura de données, plus la chercheure pourra comprendre la relation école-famille.

Collaboration école-famille et enfants présentant des besoins particuliers
Relevez tous types de situations de collaboration école-famille que vous vivez avec les différentes familles d'enfants présentant des besoins particuliers de votre classe et plus particulièrement avec celles dont les parents participent à la recherche. Décrivez brièvement ces différents moments. Faites part de vos réflexions (impressions) en lien avec ces situations de collaboration (ex. : éléments qui fonctionnent bien ou moins bien, effets positifs ou effets négatifs, craintes ou réussites). Indiquez la date chaque fois que vous ajoutez de nouvelles informations. Chaque fois que vous complétez cette section, inclure : -Situation -Description -Réflexions -Date

Section 3
À remplir au moins une fois avant l'entrevue avec la chercheure si applicable à votre réalité.
Afin de documenter une activité lors de laquelle les parents de votre classe étaient invités (dont ceux d'enfants présentant des besoins particuliers), vous êtes invité.e à remplir cette fiche d'information.
Les pages qui suivront sont des pages supplémentaires que vous pouvez remplir si vous le souhaitez.

Activité de collaboration école-famille		
Date :	Lieu :	Durée :
Nombre de parents présents :	Nombre d'enfants présents :	
Personnel scolaire impliqué (ex. : enseignante, conseillère pédagogique) et rôles en lien avec l'activité :		
Thème et but :		
Résumé du déroulement :		
Points forts de l'activité :		
Points faibles de l'activité:		
Autre(s) élément(s) au besoin :		

ANNEXE E

CERTIFICATION ÉTHIQUE

3546

UQTR
Savoir.
Surprendre.

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein pour des enfants présentant des besoins particuliers: une étude exploratoire**

Chercheur(s) : Camille Robitaille
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Bourse d'études supérieures du Canada (BESC M) Joseph-Armand-Bombardier

N° DU CERTIFICAT : CER-20-272-07.21

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 21 janvier 2021 au 21 janvier 2022

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création **Date d'émission :** 21 janvier 2021

ANNEXE F

PISTES POUR FAVORISER LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE À LA MATERNELLE 4 ANS DANS LE CAS D'ENFANTS PRÉSENTANT DES BESOINS CONSIDÉRÉS PARTICULIERS

Pistes à considérer par les universités québécoises
• Consacrer davantage de temps au thème de la collaboration école-famille dans les cours de baccalauréat en enseignement portant sur les besoins particuliers ou sur l'inclusion scolaire, notamment les stratégies pour construire un lien de confiance et une relation positive avec les familles. • Consacrer davantage de temps au thème de la collaboration école-famille, notamment dans le cas des enfants présentant des besoins considérés particuliers, dans les cours de baccalauréat portant sur l'éducation préscolaire.
Pistes à considérer par les centres de services scolaires et les directions d'établissement
• Encourager le personnel de l'éducation préscolaire, notamment les enseignantes, les ressources additionnelles et les conseillères pédagogiques, à s'engager dans des formations continues portant sur la collaboration avec les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. • Veiller à ce qu'un intervenant-parents (ex. : conseillère pédagogique) soit responsable de préparer et de piloter les activités du volet Parents avec l'enseignante titulaire à la maternelle 4 ans. • Dégager du temps dans la tâche enseignante à la maternelle 4 ans (libération durant les moments de présence enfants ou temps prévu en dehors des moments de présence enfants) pour permettre des communications fréquentes avec les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers en plus des communications avec l'ensemble des parents. • Prévoir du temps dans la tâche de la ressource additionnelle afin qu'elle partage la responsabilité des communications aux familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers avec l'enseignante titulaire de la maternelle 4 ans. • Attitrer pour toute l'année scolaire des professionnels des services complémentaires, notamment le service de psychologie, à la maternelle 4 ans de sorte à agir en soutien régulier à l'équipe-classe dans la collaboration avec les familles. • Attitrer à temps plein une ressource additionnelle à la classe de maternelle 4 ans, idéalement une éducatrice spécialisée étant donné

son expertise, de sorte à former une équipe en tout temps avec l'enseignante pour soutenir les enfants présentant des besoins considérés particuliers et leur famille.

Pistes à considérer par les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire

- Offrir du soutien régulier aux enseignantes de la maternelle 4 ans en ce qui concerne la collaboration avec les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.
- Accompagner l'enseignante titulaire de la maternelle 4 ans et la ressource additionnelle au besoin dans l'établissement d'un fonctionnement de travail en équipe convenant aux deux membres de l'équipe-classe pour veiller à offrir un soutien optimal aux enfants présentant des besoins considérés particuliers et à leur famille.

Pistes à considérer par les enseignantes titulaires à la maternelle 4 ans

- Recueillir plusieurs traces d'observation avant d'informer pour la première fois les familles de signes avant-coureurs chez leur enfant d'une possible condition nécessitant un support du milieu de la santé ou des services sociaux.
- Faire preuve de compréhension et de patience tout au long de l'année scolaire devant le défi que peut représenter pour des familles celui d'accepter que leur enfant présente des besoins qui sont considérés particuliers par le milieu scolaire.
- Profiter des occasions de communications spontanées qui se présentent (ex. : cour d'école) pour tenir les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers informées des progrès, des réussites, des forces et des qualités observées de l'enfant en contexte scolaire.
- Éviter de confronter les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers quant aux visions de l'intervention et du développement de l'enfant qui peuvent s'opposer et plutôt miser sur les points de convergence (ex. : valeurs et stratégies partagées).
- Éviter de mettre l'accent sur le manque de réceptivité de certaines familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers et plutôt veiller à saisir les signes d'ouverture qui sont montrés pour solidifier le lien de confiance.
- Éviter de porter des jugements sur les pratiques éducatives parentales des familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.
- Prévoir du temps à l'école lorsque nécessaire pour assurer une continuité des interventions éducatives débutées à la maison par des familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers (ex. : arrimage d'un système de régulation des comportements).
- Équilibrer les contenus des communications de sorte que les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers reçoivent plus souvent des messages à teneur positive que négative sur leur enfant.
- Nommer explicitement aux familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers les attentes réalistes du milieu scolaire à leur égard en ce qui concerne l'intervention ou les demandes de services spécialisés.

Pistes à considérer par les ressources additionnelles à la maternelle 4 ans
• Convenir, dès le début de l'année scolaire, avec l'enseignante de maternelle 4 ans d'une répartition de la tâche des communications avec les familles, entre autres les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. • Profiter des diverses occasions qui se présentent durant l'année scolaire, notamment les activités du volet Parents, pour passer des moments positifs avec les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. • Éviter de confronter les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers quant aux visions de l'intervention et du développement de l'enfant qui peuvent s'opposer et plutôt miser sur les points de convergence (ex. : valeurs et stratégies partagées). • Éviter de mettre l'accent sur le manque de réceptivité de certaines familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers et plutôt veiller à saisir les signes d'ouverture qui sont montrés pour solidifier le lien de confiance. • Éviter de porter des jugements sur les pratiques éducatives parentales des familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers.
Pistes à considérer par les familles d'enfants présentant des besoins considérés particuliers
• Faire preuve d'ouverture lorsque le personnel scolaire suggère d'entamer des démarches pour obtenir des services spécialisés à l'extérieur du milieu scolaire pour l'enfant. • Éviter de confronter le personnel scolaire quant aux visions de l'intervention et du développement de l'enfant qui peuvent s'opposer et plutôt miser sur les points de convergence (ex. : valeurs et stratégies partagées). • Prévoir du temps à la maison lorsque nécessaire pour assurer une continuité des interventions éducatives débutées à l'école pour l'enfant (ex. : arrimage d'un système de régulation des comportements). • Initier les communications avec l'école sur les interventions et les besoins considérés particuliers de l'enfant si un besoin est ressenti. • Faire preuve de transparence avec l'équipe-classe en partageant les inquiétudes et les insatisfactions relativement aux suivis faits à la maternelle 4 ans à l'égard des besoins considérés particuliers de l'enfant. • Faire preuve de compréhension quant à la charge de travail qui pèse sur le personnel scolaire œuvrant à la maternelle 4 ans et quant aux limites du pouvoir professionnel de chacun (ex. : demandes et accès à des services). • Participer aux activités du volet Parents offertes par le personnel de l'éducation préscolaire. • Profiter des occasions de communications spontanées qui se présentent (ex. : cour d'école) pour tenir l'école informée de la situation de l'enfant à la maison et pour partager des moments positifs avec le personnel scolaire.