

Coup d'œil sur l'accompagnement des enfants dans la préparation et la transition vers le préscolaire

Évaluation participative des
activités des regroupements
locaux de partenaires de Laval



Chercheuse responsable

Vicky Lafantaisie, professeure au Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais

Ont contribué à ce rapport

Maritza Alonso, agente de développement du Comité de développement local de Chomedey, responsable du comité Le Petit Chomedey

Cindy Boisvert, coordonnatrice de VizAxiom

Émilie Faubert-Raymond, coordonnatrice de M'Îles Lieux en Forme

Andrée Gignac, coordonnatrice de Forme ta vie

Gabrielle Guay, coordonnatrice de Marigot en forme

Cathy Théroux, coordonnatrice par intérim de Jeun'Est en forme

Pour citer ce rapport

Lafantaisie, V., Millette-Brisebois, S., Asselin-David, R., Cormier, N., Landry, C., Lapointe, V., & Lefebvre, J. (2019). Coup d'œil sur l'accompagnement des enfants dans la préparation et la transition vers le préscolaire : évaluation participative des activités des regroupements locaux de partenaires de Laval. Rapport d'évaluation régionale pour les six regroupements locaux de partenaires de Laval, Université du Québec en Outaouais.

Conception graphique et mise en page

Pierre Dion-Bisson

Assistant de recherche

Université du Québec en Outaouais

Chercheuses ayant participé au démarrage de ce projet d'évaluation

Diane Dubeau, professeure au Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais

Johanne April, professeure au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

Annie Bérubé, professeure au Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais

Christelle Robert-Mazaye, professeure au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

Marie-Claude Salvat, professeure au Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais

Kristel Tardif-Grenier, professeure au Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais

Remerciements

Le présent projet d'évaluation n'aurait pu être possible sans la participation de plusieurs acteurs et actrices.

Merci aux parents et aux enfants

Qui ont généreusement accepté de nous rencontrer et de répondre à nos questions pour nous permettre de mieux comprendre leur expérience et comment ils et elles évoluent à l'intérieur et autour de ces activités de préparation au préscolaire.

Merci aux intervenants et intervenantes

Qui travaillent dans différents milieux (communautaire, scolaire, services sociaux) impliqués dans la transition scolaire des enfants. Ils et elles ont su nous partager, bien souvent avec passion, leurs visions et expériences de cette étape importante dans la vie des familles et la manière dont chacun et chacune contribue ou peut contribuer à cette transition.

Table des matières

1	Mise en contexte	5
	- Objectifs du rapport	8
2	Méthode	9
	- Outils de collecte et échantillon	11
	- Participants à l'évaluation	12
	- Les familles	13
	- Les intervenants communautaires	21
	- Les intervenants du milieu scolaire	22
3	Résultats	23
	A - Appréciation des activités	24
	B - Effets des activités	29
	- Grille d'évaluation du développement de l'enfant	30
	- Échelle de vocabulaire en images Peabody	32
	- Questionnaire d'habiletés sociales	33
	- Effets perçus	35
	C - Approche à la base des activités	37
	- Continuum approche développementale – approche scolarisante	38
	- Continuum approche d'assimilation – approche d'inclusion	43
	D - Structure des activités	49
	- Description des 11 composantes	51
	- En résumé : l'activité « idéale »	63
	E - Partenariat Famille-école-communauté	66
	- Perception des parents à propos du milieu scolaire	67
	- L'implication des parents dans le milieu scolaire	68
	- Perceptions des intervenants du milieu scolaire à propos des parents	70
	- Perceptions des parents sur les différentes organisations	72
	- Perception des différents intervenants sur la question du partenariat	73
	F - Besoins, facilitateurs et obstacles à l'implantation des activités	79
	- Besoins des différents acteurs pour faciliter la transition vers le préscolaire	80
	- Facilitateurs à la participation des parents	82
	- Obstacles à la participation des parents amilles issues de l'immigration	84

G - Familles issues de l'immigration	85
- Le point de vue des parents issus de l'immigration sur l'expérience de transition vers le préscolaire	88
- Le point de vue des intervenants du milieu communautaire et du milieu scolaire sur l'expérience et la participation des familles issues de l'immigration (p.89)	86
4 Une vision écosystémique de la transition vers le préscolaire	98
- Vision écosystémique – une compréhension globale des résultats	106
5 Conclusion	107
- Pour poursuivre la réflexion	109
6 Références	112

Mise en contexte

Une première entente, s'échelonnant du 29 février 2016 au 31 janvier 2017, entre les six regroupements locaux de partenaires (RLP) de la région de Laval et une équipe de l'UQO a permis :

1 De définir de manière opérationnelle les activités de transition sur lesquelles chacun des regroupements voulait porter un regard évaluatif ;

2 D'identifier les principaux besoins en termes d'évaluation ;

3 D'élaborer des devis d'évaluation.

À la suite de cette étape préliminaire, une deuxième entente allant du 1er février 2017 au 31 décembre 2018 a été signée. Cette entente porte sur l'évaluation des activités de transition vers le préscolaire mises sur pied par chacun des RLP et sur la participation des différents acteurs impliqués dans la transition. **Il est important de mentionner que les RLP mettent en place plusieurs actions pour accompagner les enfants et leurs parents dans la transition vers le préscolaire (p.ex. rencontres d'information, ateliers pour les parents, comité 0-5 ans avec différentes organisations impliquées notamment dans la transition). Toutefois, le présent rapport portera spécifiquement sur les ateliers de préparation au préscolaire mis en place dans chacun des RLP.** En guise de rappel, voici une courte description¹ de chacune des activités ciblées² :

¹ Une description détaillée de même que le modèle logique de chaque activité sont disponibles dans les devis d'évaluation.

² Ces activités ciblent d'abord les enfants qui ne fréquentent pas de milieux de garde et pour qui le français n'est pas la langue parlée à la maison. Notons que certaines modifications peuvent avoir été apportées aux activités depuis la fin de la collecte de données.

Le Petit Chomedey (LPC)

En forme pour la rentrée est un programme d'activités de préparation au préscolaire offert aux enfants de 4-5 ans n'ayant pas eu la chance de fréquenter un service de garde éducatif et/ou ne parlant pas français à la maison. Les activités sont offertes par deux organismes communautaires. La maison des enfants le Dauphin accueille les enfants deux demi-journées par semaine sur une période de huit à dix semaines. Trois cohortes sont offertes chaque année, soit deux au printemps et une à l'été. La maison de la famille du Centre Communautaire Val-Martin offre, au printemps, deux ateliers hebdomadaires de 6,5 heures chacun, étalés sur une période de dix à douze semaines.

Jeun'Est en forme (JEEF)

L'activité **Ensemble vers le préscolaire** se déroule dans trois écoles (Bois-Joli, Hébert et Jean XXIII) sur une période de six semaines. Une animatrice pivot, embauchée par le RLP, co-anime les activités avec des éducateurs en service de garde de chacune des écoles. De manière générale, les enfants ont accès à un atelier de 3 heures par semaine. Quelques enfants, pour lesquels les besoins sont plus grands, ont la possibilité de participer à deux ateliers par semaine.

Forme ta vie (FTV)

Les **Ateliers de préparation au préscolaire** sont offerts au printemps sur une période de huit semaines. Ils présentent une série d'activités permettant de favoriser le développement global des enfants (particulièrement les dimensions affective et sociale) ainsi qu'à familiariser ces derniers à leur nouvel environnement scolaire. Ces ateliers sont animés prioritairement dans les locaux des écoles primaires participantes ; lorsque ce n'est pas possible, les Ateliers se tiennent dans le local Zig Zag Zoo du Centre ACCES. Dix écoles primaires du secteur Laval-Ouest participent au projet soit : École Sainte-Dorothée, École Saint-François, École L'Orée-des-Bois, École Fleur-de-Vie, École Raymond, École Paul-VI, École Pierre-Laporte, École La Source, École Jean-Lemondé et École Les Trois-Soleils.

M'Îles Lieux en Forme (MLEF)

Le programme **Vers la maternelle** vise l'amélioration du développement global des enfants par le biais d'activités structurées qui favorisent l'apprentissage d'habiletés cognitives, motrices, langagières et socioaffectives. Les ateliers sont offerts à la Maison de quartier de Fabreville par deux intervenantes de l'organisme à raison de deux fois par semaine du mois d'octobre au mois de mai.

Marigot en forme (MEF)

Le **Camp préparatoire 4 ans** a comme objectifs généraux l'amélioration du développement global de l'enfant et la préparation à la transition vers le préscolaire. Les enfants fréquentent le camp à raison de deux demi-journées par semaine pendant six semaines durant la période estivale. Les activités se déroulent à trois endroits : à l'école Simon-Vanier, à l'école Marcel-Vaillancourt et au Centre communautaire Saint-Louis-de-Monfort. Deux intervenantes du Centre de pédiatrie sociale de Laval, une intervenante de la Parentèle et une éducatrice du service de garde de l'école Sainte-Marguerite animent les activités.

VizAxion (VIZ)

Les **Ateliers préparatoires à la maternelle** s'adressent aux enfants de 3 à 5 ans. Ils sont offerts par deux organismes communautaires à raison de 3 heures par semaine pour une période de 16 semaines. Trois groupes ont lieu à la maison de quartier Vimont : un à l'automne et un à l'hiver pour les 3-5 ans et un au printemps pour les enfants qui entreront au préscolaire en septembre. Le Relais familial d'Auteuil reçoit pour sa part un groupe d'enfants de 3 à 5 ans au printemps. L'activité Mon coco au primaire, qui prend la forme d'une demi-journée de conférences pour les parents dont l'enfant entrera à la maternelle, a également été évaluée pour ce RLP³.

³ Considérant la nature différente des activités offertes dans Mon coco au primaire, le rapport se centrera davantage sur les ateliers pour les enfants. Toutefois, certains résultats qui relèvent de la collecte de données pour Mon coco au primaire, mais qui rejoignent les préoccupations relevées régionalement sont considérés dans le présent rapport (p.ex. familles immigrantes, partenariat).

Objectifs

Les six RLP se sont intéressés à la question régionale et quatre RLP (Jeun'Est en forme, M'iles Lieux en Forme, Marigot en forme et VizAxiom) ont également souhaité évaluer l'implantation et les effets de leurs activités⁴. La question régionale a émergé d'une préoccupation partagée par rapport à la participation des parents (en portant une attention particulière aux familles immigrantes) dans le processus de transition vers le préscolaire, mais également par rapport à la collaboration entre les divers acteurs impliqués dans la transition. Le présent rapport porte sur l'ensemble des données récoltées dans les six regroupements.

Les objectifs de ce rapport sont de

- 1 Fournir un portrait régional des données amassées dans l'évaluation menée auprès des six RLP ;
- 2 Dresser un portrait des effets et des éléments d'implantation des activités qui traversent l'ensemble des regroupements ;
- 3 Mieux comprendre ce qui facilite ou ce qui fait obstacle à la transition scolaire des enfants participants ;
- 4 Soulever des constats et des pistes de réflexion pour la suite des activités de transition vers le préscolaire.

⁴ Il est important de noter que le Petit Chomedey n'a pas évalué les effets et l'implantation de leur activité de transition puisque d'autres priorités, en termes d'évaluation, avaient été ciblées à ce moment par le regroupement. Pour ce qui est de Forme ta vie, leurs activités de préparation à l'école avaient déjà fait l'objet d'une évaluation d'implantation et des effets en 2015-2016. Il est d'ailleurs possible de consulter leur rapport d'évaluation à l'adresse suivante :

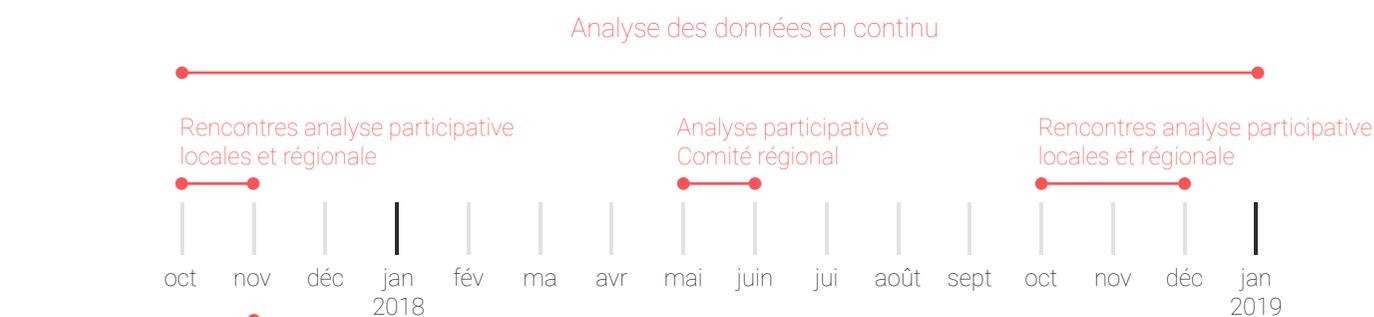
<https://www.formetavie.com/nos-publications>

MÉTHODE

Un devis d'évaluation combinant la cueillette de données quantitatives et qualitatives a été élaboré. Le calendrier de collecte, de même que l'esprit dans lequel s'est déroulé le projet seront présentés dans les prochaines pages. Les outils de collecte et l'échantillon seront ensuite décrits et, finalement, les caractéristiques des différents participants à l'évaluation (familles, intervenants communautaires et intervenants du milieu scolaire) seront présentées.

La collecte de données formelle, c'est-à-dire la collecte de données qui a été formalisée dans les devis d'évaluation, s'est étalée sur une période d'un peu plus d'un an, soit d'octobre 2016 à novembre 2017. Il est toutefois important de noter que les rencontres d'analyse participative de même que des observations et entretiens informels se sont déroulés sur une période plus étendue et ont permis d'enrichir les résultats et réflexions présentés dans le présent rapport. L'analyse des données s'est donc déroulée en continu tout au long du projet

Ligne du temps : Collecte et analyse de données



Collecte de données « formelle » Octobre 2016 à novembre 2017

Observations et entretiens informels Février 2016 à décembre 2018

Comme il s'agit d'un projet qui se veut participatif, nous avons voulu ponctuer la période de collecte et d'analyse des données par des rencontres d'analyse participative avec les acteurs et actrices concernés dans les RLP et au comité régional. L'objectif de ces rencontres est de discuter des résultats obtenus de manière à mieux les comprendre et à les contextualiser (p.ex. Comment peut-on expliquer ce résultat? Qu'est-ce qu'il nous dit sur l'activité? Quelle vision de la transition vers le préscolaire est sous-entendue par ces résultats? Qu'est-ce qui apparaît particulièrement important à mettre de l'avant? Comment peut-on transférer ces résultats dans la pratique?). Une première série de rencontres a eu lieu aux mois d'octobre et de novembre 2017 ce qui nous a permis de poursuivre les analyses

en fonction des commentaires reçus. Pendant les mois de mai et de juin 2018, le comité régional s'est penché plus spécifiquement sur les résultats obtenus au niveau régional. Finalement, une deuxième série de rencontres d'analyse participative a eu lieu d'octobre à décembre 2018 pour discuter des résultats finaux et pour identifier de quelle manière ceux-ci pourraient être diffusés pour assurer leur transfert et leur utilisation sur le terrain.

Outils de collecte et échantillon

Plusieurs méthodes et outils de collecte ont été utilisés. Le tableau qui suit énumère les méthodes utilisées et identifie le nombre de répondants pour chacun de ces outils ⁵.

Méthode/Outils	LPC	FTV	JEEF	MLEF	MEF	VIZ	Total
Observations ⁶	n/a	n/a	2	6	3	5	N = 16 + observations « informelles » en continu
Grille d'évaluation du développement (GED) ⁷	n/a	n/a	11 pré 8 post	12 pré 11 post	11 pré 7 post	9 pré 6 post	43 pré 32 post
Échelle de vocabulaire en images de Peabody (EVIP) ⁷	n/a	n/a	10 pré 8 post	8 pré 11 post	7 pré 6 post	6 pré 6 post	31 pré 31 post
Questionnaire sur les habiletés sociales (Gresham)	n/a	n/a	Anim. 11 pré 9 post	Anim. 14 pré 0 post	Anim. 8 pré 5 post	Anim. 8 pré 11 post	Anim. 41 pré 25 post
			Parent 8 pré 8 post	Parent 12 pré 8 post	Parent 9 pré 4 post	Parent 10 pré 3 post	Parent 39 pré 23 post
Entretiens individuels parents	17	12	10	9	5	13 ⁸	66 entretiens
Questionnaire d'appréciation - parents	15	12	8	9	4	7	55 questionnaires
Questionnaire sur l'implication parentale - parents	18	12	9	8	4	13 ⁹	64 questionnaires
Questionnaire sociodémographique - parents	18	12	9	8	5	42	59 questionnaires
Focus group intervenants communautaires	2 FG n=6	1 FG n=5	1 FG n=7	1 FG n=4	2 FG n=9	3 FG n=11 ¹⁰	10 FG 42 participants
Focus group intervenants du milieu scolaire	1 FG n=4	1 FG n=4	1 FG n=4	--	1 FG n=7	--	4 FG 19 participants
Journaux de bord – animateurs	--	--	18	92	32	37	179 journaux remplis
Questionnaire d'auto-évaluation – animateurs	--	--	--	2	2	5	9 animatrices
Questionnaire sur les rapports interculturels – animateurs	--	--	--	2	4	2	8 animatrices

⁵ Les questionnaires ont été remplis en français ou en anglais et les entretiens individuels avec les parents ont aussi été menés dans une de ces deux langues.

⁶ Les observations ont été faites par l'équipe de recherche de l'UQO à l'aide d'une grille maison.

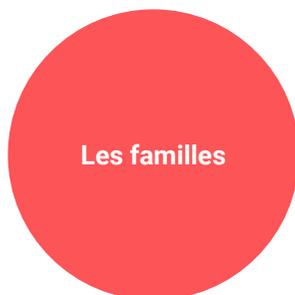
⁷ La passation de la GED et de l'EVIP a été effectuée par l'équipe de recherche de l'UQO.

⁸ Sept entretiens pour les Ateliers préparatoires à la maternelle et six pour Mon coco au primaire.

⁹ Sept questionnaires pour les Ateliers préparatoires à la maternelle et six pour Mon coco au primaire.

¹⁰ Deux FG pour les Ateliers préparatoires à la maternelle et un FG pour Mon coco au primaire

Participants à l'évaluation



Les familles

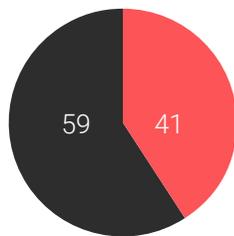
Les participants au présent projet d'évaluation ont été recrutés lors des activités de transition scolaire, des fêtes familiales liées aux activités de transition scolaire organisées par les organismes membres des regroupements locaux de partenaires de Laval ou encore par les organismes communautaires partenaires de la démarche, à même d'autres activités auxquelles les familles participaient. En collaboration avec les intervenants des différents organismes, des assistantes de recherche de l'équipe d'évaluation se sont rendues sur place pour établir un premier contact avec les familles et sonder leur intérêt à participer à l'évaluation. Le recrutement s'est donc déroulé sur une base volontaire. Ainsi, seuls les parents et les enfants intéressés et disponibles pour l'évaluation ont participé à la démarche.

Le questionnaire sociodémographique, rempli par 59 parents (49 mères et 10 pères), permet de mettre en évidence certaines caractéristiques propres à l'échantillon. Il est important de mentionner que l'échantillon présenté ici ne permet pas de décrire l'ensemble des familles qui participent aux activités de transition vers le préscolaire offertes par les RLP de Laval¹¹.

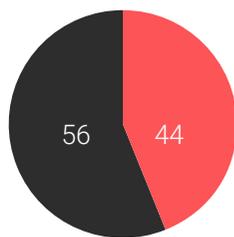
¹¹ Voici respectivement le nombre d'enfants qui ont été touchés par les activités pendant la période de collecte (automne 2016 à été 2017) par chacun des RLP :

- *Forme ta vie* : 42 enfants
- *Jeun'Est en forme* : 78 enfants
- *Marigot en forme* : 32 enfants
- *M'Îles lieux en forme* : 18 enfants
- *Petit Chomedey* : 41 enfants
- *VizAxion* : 36 enfants

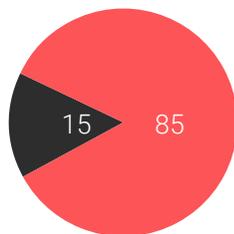
Lieu de naissance



Mères (%)



Pères (%)



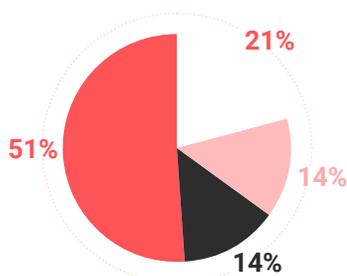
Enfants (%)



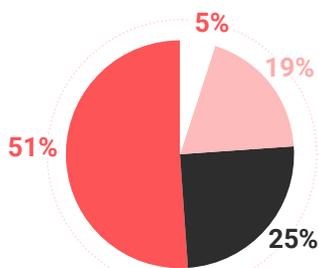
D'abord, notons qu'une grande portion des mères (59%) et des pères (56%) est née à l'extérieur du Canada. Quant aux enfants, 15 % sont nés à l'étranger et 85% au Canada. Cela laisse entendre que les activités rejoignent plusieurs familles issues de l'immigration. Nous pourrions penser que, pour ces familles, le français n'est pas la seule langue qui est parlée à la maison ce qui rejoint un des critères d'inclusion pour les activités.

Chez les parents dont les enfants participent aux ateliers de transition vers le préscolaire, les mères ont en moyenne 36 ans et leur âge varie de 24 à 46 ans. L'âge des pères varie entre 30 et 64 ans pour une moyenne d'âge de 41 ans. Pour les participants à l'activité Mon coco au primaire (VizAxiom), l'âge des mères varie entre 26 et 51 ans pour une moyenne de 38 ans. Les pères ont entre 25 et 48 ans avec une moyenne d'âge de 32 ans.

Dernier niveau d'étude complété



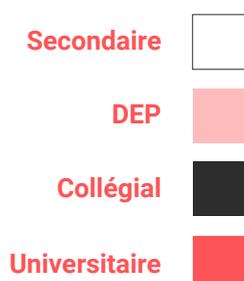
Mères



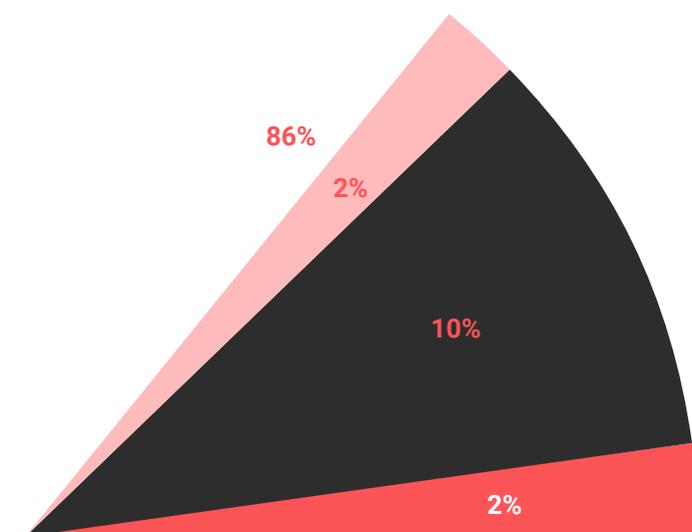
Pères

Un peu plus de la moitié des mères (51%) a fait des études universitaires, alors que pour 21 % d'entre elles le plus haut diplôme obtenu est celui d'études secondaires. On retrouve des données similaires pour les pères pour qui un peu plus de la moitié (51%) a obtenu un diplôme d'études universitaire alors qu'une plus petite proportion n'a obtenu qu'un diplôme de niveau secondaire (5%).

Il ne faut pas oublier que, malgré le fait que plusieurs aient fait des études universitaires, une importante proportion de l'échantillon est née à l'extérieur du Canada ce qui implique que leur diplôme n'est pas nécessairement reconnu ici. 44 parents ont indiqué l'emploi qu'ils avaient dans leur pays d'origine et l'emploi qu'ils ont actuellement au Québec. Pour la moitié d'entre eux (50%) on note un changement important par rapport à l'emploi occupé, c'est-à-dire qu'ils acceptent d'occuper un emploi pour lequel ils sont surqualifiés (p.ex. passer de médecin à préposé aux bénéficiaires, de technicien à chauffeur de taxi, de policier à répartiteur dans une compagnie de télécommunication, de professeur à sans-emploi, etc.). Pour l'autre moitié (50%) on remarque que leur emploi reste relativement semblable (p.ex. adjoint administratif dans les deux pays, commerçant à mécanicien, etc.).



L'enfant vit...



Avec ses deux parents



En garde partagée



Dans une famille monoparentale

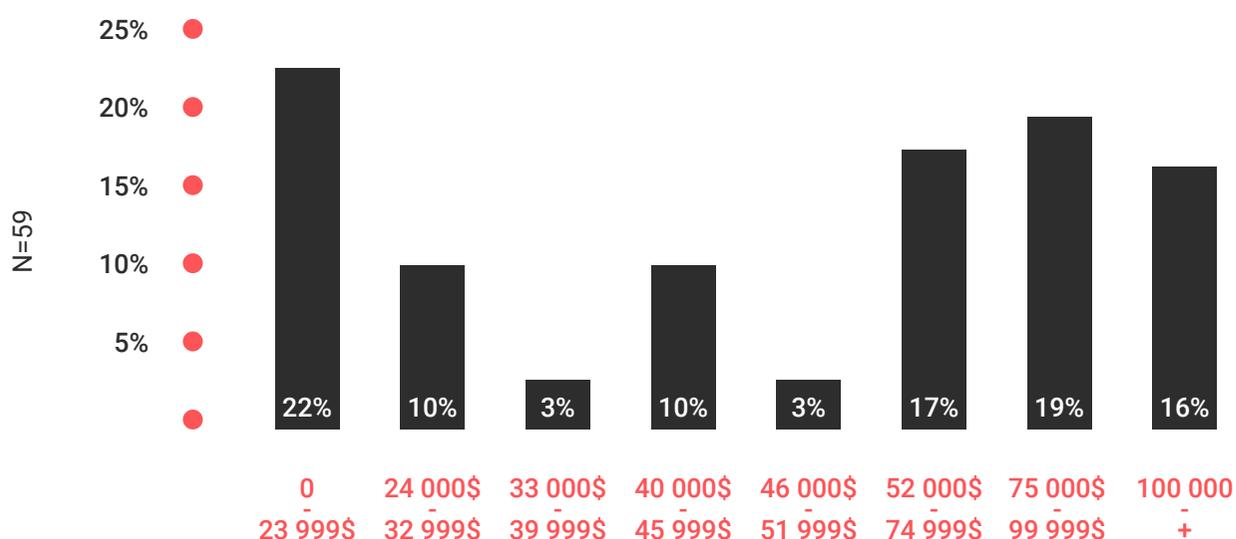


Avec ses grands-parents

Pour la grande majorité des familles de l'échantillon, la structure familiale est biparentale : l'enfant vit avec ses deux parents biologiques. Seulement 2% des familles rencontrées sont monoparentales.

Revenu familial de la dernière année

On retrouve des familles dans chaque catégorie sur le continuum du revenu familial. 22% des familles ont un revenu annuel de moins de 24 000\$ alors que 16% des familles gagnent au moins 100 000\$ par année. Notons toutefois que la grande majorité des familles de l'échantillon sont des familles biparentales et que ce revenu regroupe donc le salaire des deux parents.



Outre leur revenu annuel, nous avons demandé aux parents comment ils percevaient leur situation financière :

16%
estiment que leur revenu n'est pas tout à fait suffisant pour répondre aux besoins de base de leur famille.

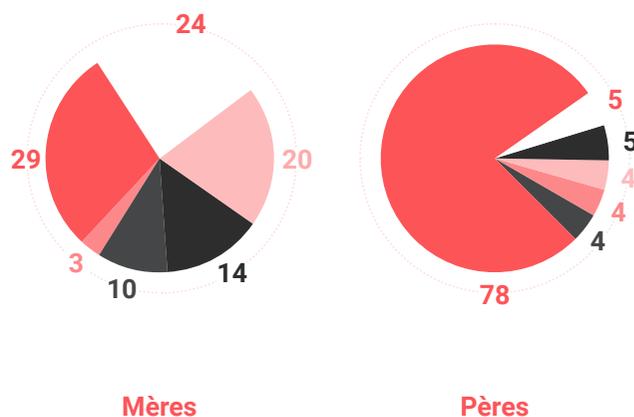
58%
considèrent que leur revenu leur permet de répondre aux besoins de base de leur famille.

26%
se sentent à l'aise financièrement.

La majorité des mères occupent un emploi à l'extérieur du foyer (29% travaillent à temps plein, 20% travaillent à temps partiel et 3% ont un emploi occasionnel ou saisonnier). 24% sont mères à la maison, 10% sont étudiantes et 14% sont sans emploi.



Occupation en %



86% des pères occupent un emploi, qu'il soit à temps plein (78%), à temps partiel (4%) ou occasionnel ou saisonnier (4%). 4% sont étudiants, 5% sont pères à la maison et 5% sont sans emploi.

Fréquentation des différentes organisations

	oui	non
Fréquentation des services sociaux	17%	83%
Fréquentation des organismes communautaires	68%	32%

17 % des participants ont fréquenté les services sociaux (orthophonie, psychoéducation, soins infirmiers, travail social et psychologie). De ce nombre, 56 % reçoivent ces services depuis moins de 1 an, 11 % depuis 1 an et 33 % depuis plus de 5 ans. On retrouve une plus grande proportion de familles (68%) fréquentant les organismes communautaires. 35% les

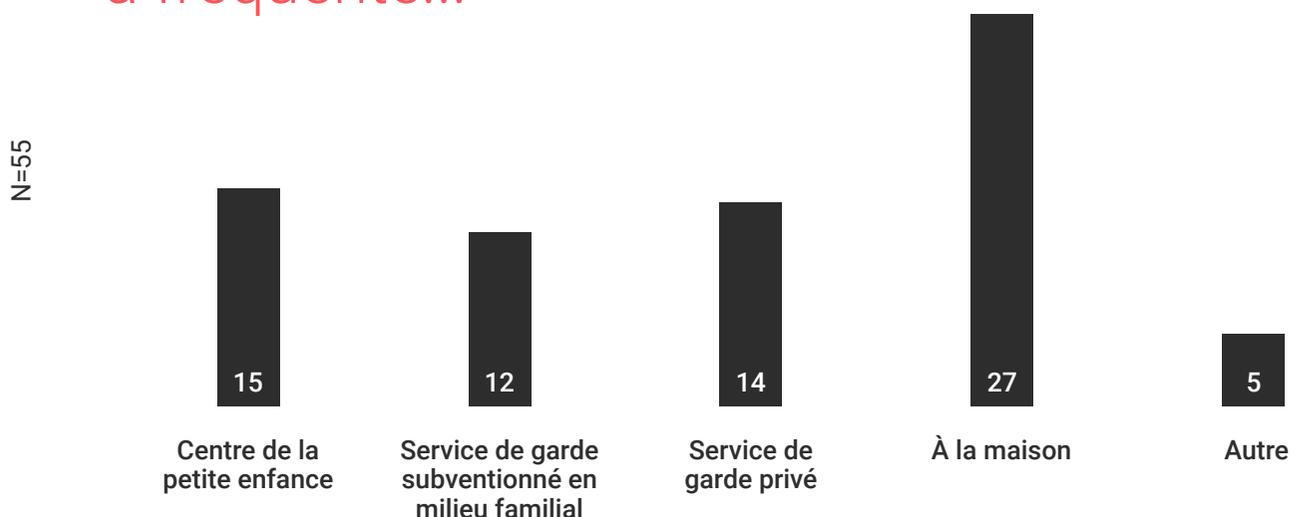
fréquentent depuis moins d'un an, 17% depuis un an et 48% depuis plus d'un an (17% depuis 2 ans, 12% depuis 3 ans, 8% depuis 4 ans et 12% depuis 5 ans et plus).

Près de la moitié des enfants (49%) qui ont participé aux ateliers de transition vers le préscolaire n'ont jamais fréquenté de milieux de garde. Toutefois, le graphique suivant montre qu'un bon nombre d'enfants a déjà fréquenté un de ces milieux (il est important de noter que les parents pouvaient cocher plus d'une case pour cette question). Par contre, nous ne savons pas s'ils fréquentaient ces milieux à temps plein ou à temps partiel. Il est également important de noter que certains milieux de garde sont allophones (des intervenants mentionnaient lors des focus group que des enfants fréquentaient des services de garde où l'arabe était la langue parlée).

Les cinq parents qui ont coché « autre » ont apporté les précisions suivantes :

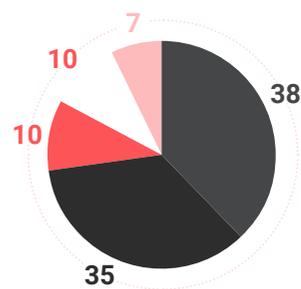
- Camp de jour Sports Laval, natation en Colombie ;
- Halte-répît, prématernelle 3-4 ans, Brindami ;
- À temps partiel ;
- Centre communautaire Fabreville ;
- Préscolaire (maternelle 4 ans).

Avant de participer à l'activité, mon enfant a fréquenté...



La grande majorité des enfants (91%) dont les parents ont répondu au questionnaire sociodémographique dans le cadre de l'activité Mon coco au primaire, du RLP de VizAxiom (n=35), fréquente un milieu de garde. 81% sont dans une garderie en installation, 13% sont en milieu familial et 6% fréquentent une halte-répît. 90% des enfants fréquentent leur milieu de garde à temps plein et 10% à temps partiel.

L'enfant fréquente (en %) un milieu de garde depuis...



La majorité des enfants (73%) (pour l'activité Mon coco au primaire) est en milieu de garde depuis au moins 3 ans.



Recrutement

Le recrutement pour les activités se fait de différentes manières. Le graphique suivant montre de quelle façon les parents participants ont entendu parler des ateliers.

Vous avez entendu parler de l'activité par...

N=59



Voici les **Autres** portes d'entrée aux activités identifiées par les parents :

- Par les autres activités de l'organisme (n=2)
- Garderie (n=2)
- Enfants plus vieux ayant participé (n=2)
- Internet (n=2)
- Présentation du programme dans un autre organisme communautaire (n=1)

Les intervenants communautaires

En plus de contribuer au recrutement des familles et aux rencontres d'analyse participative, une cinquantaine d'intervenants ont participé, à différents niveaux, à la collecte des données (p.ex. journaux de bord, questionnaire sur les rapports interculturels, focus group, etc.). Nous regroupons sous la catégorie « intervenants communautaires » les éducateurs/ intervenants/ animateurs des activités de préparation au préscolaire, les gestionnaires/ directeurs d'organisme, les coordonnateurs et intervenants des RLP et les intervenants du CISSS (bien que minoritaires, quelques-uns ont participé aux focus group).

Les intervenants du milieu scolaire

Certains acteurs du milieu scolaire (n=19) ont également participé à la collecte de données par le biais d'un focus group. Nous retrouvons, sous le chapeau « intervenants du milieu scolaire » les directions, directions adjointes, enseignants et éducateurs en milieu scolaire (notez que si des éducateurs en services de garde animaient les ateliers, ils ont été rencontrés dans le focus group des « intervenants communautaires »).

Résultats

Les méthodes de collecte ont permis d'unir la voix de plusieurs acteurs et actrices de la transition vers le préscolaire. Nous avons fait ressortir sept grands blocs de résultats qui traitent :

- 1** De l'appréciation des activités
- 2** Des effets des activités
- 3** De l'approche à la base des activités
- 4** De la structure des activités
- 5** Du partenariat famille-école-communauté
- 6** Des besoins, facilitateurs et obstacles à l'implantation des activités
- 7** De la particularité des familles issues de l'immigration

Ces résultats nous ont ensuite amenés à regarder le phénomène de la transition vers le préscolaire sous un angle écosystémique.

Appréciation des activités

Note méthodologique

Pour cette section, les résultats proviennent des entretiens menés auprès des parents dont l'enfant participe aux ateliers de transition vers le préscolaire et des questionnaires d'appréciation remplis par ces mêmes parents.

Premièrement, il est important de mentionner qu'il se dégage un niveau de satisfaction générale par rapport aux ateliers de transition vers le préscolaire tant dans les entretiens individuels que dans le questionnaire d'appréciation rempli par les parents suite aux ateliers. En effet, dans ce questionnaire, seulement deux parents (4 %) se disent plutôt insatisfaits, alors que 71 % affirment être très satisfaits et 25 % soulignent qu'ils sont plutôt satisfaits.

Différents éléments ont été abordés de manière plus spécifique. Le tableau suivant met en évidence le niveau de satisfaction pour chacun de ces éléments.

Niveau de satisfaction des parents

N=55

	Très insatisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait	Ne sait pas	Total
L'approche de l'intervenant	--	--	5	50	--	55
L'attitude de l'intervenant	--	--	4	51	--	
Le langage de l'intervenant	--	--	7	47	1	
Le temps accordé aux apprentissages	--	5	11	34	5	
Le temps accordé à la discussion	--	2	13	34	6	
Le temps accordé aux activités pratiques	--	3	12	35	5	
Le temps accordé aux activités libres	--	2	14	33	6	

Finalement, les parents ont partagé, en réponse à une question ouverte (qualitative) dans le questionnaire d'appréciation, les éléments qu'ils ont le plus appréciés par rapport aux activités et ce qui aurait pu être fait différemment. La grande majorité des parents (95%) a pris le temps d'inscrire un ou plusieurs point(s) positif(s) par rapport à l'activité alors que 38% des parents ont identifié un ou des point(s) à améliorer. Certains éléments qui revenaient à plusieurs reprises dans des formulations différentes ont été regroupés dans des catégories englobantes. Les réponses des parents sont présentées dans le tableau qui suit selon un ordre décroissant en fonction de leur poids dans l'analyse (les éléments qui sont en haut du tableau sont revenus plus fréquemment dans le discours des parents que ceux qui se retrouvent dans le bas du tableau).



Ce que j'ai le plus apprécié :

Les animatrices/intervenantes :

- Leur attitude, leur approche
- La relation développée
- Leurs échanges avec les parents
- Leur amour
- L'accompagnement offert aux parents
- Leur écoute et leur respect
- Leur gentillesse
- Leur patience et leur disponibilité

Activités qui se rapprochent du fonctionnement de l'école/ activités qui se déroulent à l'école :

- Compréhension du fonctionnement de l'école
- Possibilité de créer des liens avec du personnel de l'école



Ce qui aurait pu être différent :

Durée des activités :

- Plus de séances
- Séances plus longues
- Difficile pour les parents qui travaillent temps plein

Plus de communication avec les parents :

- Pour savoir ce qui se passe dans les activités
- Échanges à la fin des activités

Faire des apprentissages différents de ceux de la garderie

- Plus de contenu académique

Attitude (plus négative, moins aidante) de certaines intervenantes

Offrir les activités dans l'école que l'enfant fréquentera à l'automne



Ce que j'ai le plus apprécié...

Les moments partagés entre les parents et entre les enfants :

- Les activités avec les parents
- Causerie entre parents

L'ambiance :

- Accueil chaleureux
- Belle dynamique d'équipe entre les intervenantes

Diverses activités (l'organisation) :

- L'atelier Brindami
- Les sorties à la bibliothèque
- L'activité de graduation
- Lecture d'histoire
- Dessin, alphabet, chiffres, couleurs
- Marmiton (cuisine avec les enfants)
- Activités extérieures
- La visite à l'école

Apprentissages réalisés :

- Certaines habiletés (découper, colorier, écrire son nom)
- Amélioration du langage
- Mots en français
- Socialisation avec d'autres enfants (jeux en groupe)
- Parents avec de meilleures habiletés

Le fait que les enfants puissent s'exprimer

La durée des activités :

- Pas trop long
- Horaire fixe, mais quand même flexible (p.ex. possibilité d'arriver un peu plus tard)

Suivi téléphonique

Groupe multiculturel

Petit groupe

Le fait que les activités soient gratuites

Le fait qu'il y ait plus de temps offert aux enfants qui ont plus de difficulté



Ce qui aurait pu être différent...

Il y a eu beaucoup de changements liés à l'organisation

Plus d'activités pour développer la motricité fine

Avoir plus d'enfants participants



Du côté des éléments les **plus appréciés**, un point qui revient souvent concerne l'accompagnement offert aux parents et leur participation dans les activités. Plusieurs soulignent également la richesse des échanges entre parents. Finalement l'approche et l'attitude des intervenants semblent être centrales dans l'appréciation des parents.



Du côté des éléments **plus négatifs**, on voit apparaître l'idée que les activités devraient aborder davantage de contenu académique. Certains parents soulignent également un manque de communication et/ou de participation de leur part ce qui fait écho à l'importance d'accompagner et de soutenir également les parents dans la transition.

Quelques constats

- 1 La grande majorité des parents sont plutôt satisfaits ou très satisfaits de l'ensemble des composantes interrogées.
- 2 On voit quelques « **ne sait pas** » apparaître ce qui peut laisser croire que certains parents ne sont pas suffisamment au fait du déroulement des activités.
- 3 Les points pour lesquels il y a davantage d'insatisfaction relevée sont ceux concernant la place accordée aux apprentissages et au jeu libre. Ce constat rejoint la vision que certains parents ont de la transition vers le préscolaire, vision qui s'inscrit dans une approche plus scolarisante (ce point est abordé dans la section **Approche à la base des activités**).
- 4 Le soutien offert aux parents (accompagnement par les intervenants et échanges réciproques entre parents) est un élément particulièrement apprécié, ce qui met de l'avant l'importance de prévoir également une forme d'accompagnement pour les parents.

Pistes de réflexion

Comment s'assurer que les parents soient parties prenantes des activités offertes à leurs enfants? Comment favoriser la circulation de l'information et une certaine participation des parents, même s'ils ne sont pas présents physiquement dans le groupe d'enfants?

Comment pouvons-nous promouvoir la place du jeu libre dans la transition vers le préscolaire? Comment s'assurer que les parents connaissent l'approche développementale et comprennent son utilité?

Quelle forme devrait prendre cet accompagnement? Comment s'assurer de garder le parent qualifié (le parent est le premier éducateur de son enfant)?

Effets des activités

Les effets des activités seront dépeints en deux temps. Premièrement, les résultats relatifs aux outils d'évaluation développementale seront présentés en commençant par ceux obtenus avec la Grille d'évaluation du développement (GED), suivi par les résultats issus de la passation de l'Échelle de vocabulaire en images de Peabody (ÉVIP) et des résultats au Questionnaire d'habiletés sociales – Gresham. Deuxièmement, les résultats relatifs aux effets perçus, c'est-à-dire les effets qui ont été observés par les parents et les différents intervenants, seront exposés.

Note méthodologique

La sous-section « Effets – Outils d'évaluation développementale » concerne les RLP M'Îles Lieux en Forme, Marigot en forme, Jeun'Est en forme et VizAxiom. Les résultats proviennent de :

- Grille d'évaluation du développement (GED)
- Échelle de vocabulaire en images de Peabody (EVIP)
- Questionnaire sur les habiletés sociales (Gresham)

Il faut interpréter les résultats obtenus dans cette sous-section avec prudence puisqu'il y a eu de l'attrition entre le prétest et le posttest. Il a été beaucoup plus facile de faire la première prise de mesure à même les activités. Nous avons eu de la difficulté à contacter certaines écoles pour la deuxième prise de mesure ce qui explique en grande partie la « perte » de participants. Toutefois, les résultats présentés dans la sous-section « effets perçus » permettent d'apprécier de manière plus sensible les effets des activités sur les enfants et les parents.

La sous-section « effets perçus » concerne tous les RLP. Des précisions sont apportées lorsque certains outils sont complétés par les parents de certains RLP seulement.

Pour cette sous-section, les résultats proviennent de :

- Questionnaire d'appréciation des parents
- Entretiens auprès des parents
- Focus group intervenants communautaires
- Focus group intervenants du milieu scolaire

Grille d'évaluation du développement de l'enfant (GED)

Qu'est-ce que la GED?

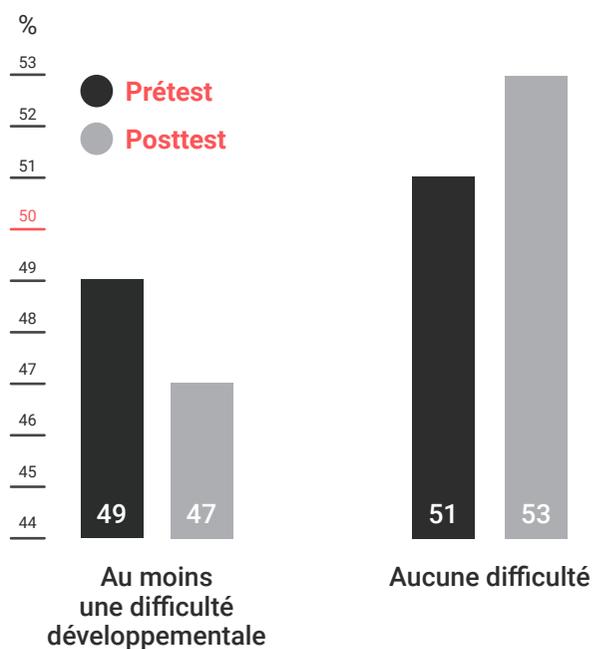
La grille d'évaluation du développement se penche sur trois sphères de développement : (1) la sphère cognitive et langagière, (2) la sphère motrice et (3) la sphère socioaffective. Les résultats permettent de situer l'enfant dans une des trois zones suivantes : confort (l'enfant présente un développement normal), à surveiller (développement à surveiller) ou à référer (risque d'un retard de développement). Il est important de noter que la GED n'est pas un outil hypersensible en ce sens qu'elle ne permet pas de déterminer l'âge développemental de l'enfant (par rapport à son âge chronologique). Il s'agit d'un outil de dépistage. Les conditions de passation de l'outil demandent de tout mettre en place pour que l'enfant puisse donner la meilleure « performance » possible. Il est donc arrivé que certaines adaptations soient faites pour permettre aux enfants de participer (p.ex. donner les consignes en espagnol pour une petite fille qui ne comprend pas bien le français). Finalement, indiquons que la GED ne mesure pas les compétences en français, mais bien les capacités de communication ce qui vient expliquer que plusieurs enfants se retrouvent dans la « zone de confort » pour la sphère cognitive et langagière.

Résultats à la GED

Lorsqu'on s'intéresse à la présence de difficulté développementale, on note une légère différence entre le prétest et le posttest. Lors du prétest, 49% des enfants présentaient une difficulté (zone à surveiller ou zone de référence) dans au moins une sphère développementale alors qu'au posttest, une proportion un peu moins grande d'enfants (47%) se retrouvait dans cette situation. Bien que ce résultat ne soit pas statistiquement significatif, on observe tout de même une tendance vers la diminution des « difficultés ».

Difficultés développementales

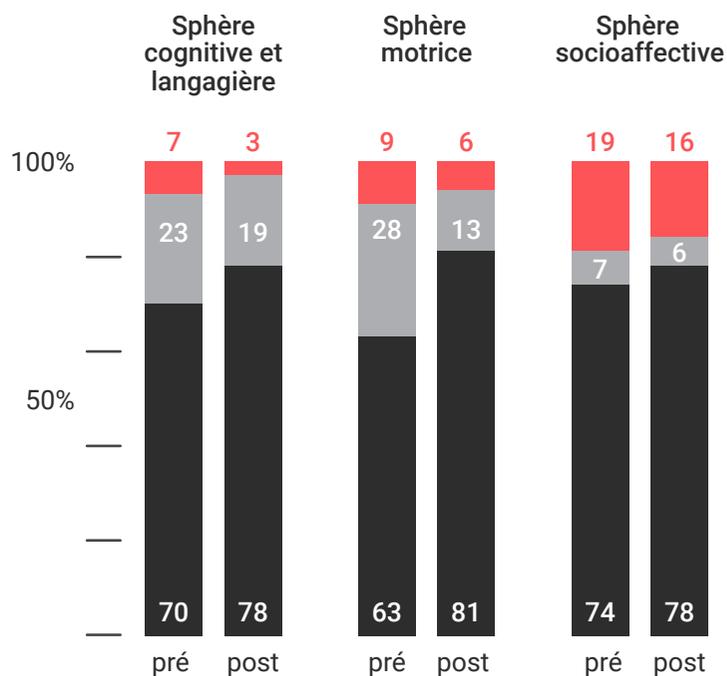
Comparaison prétest - posttest (en %)



Si on regarde de manière plus détaillée les résultats en fonction des trois sphères, encore une fois, les résultats ne sont pas statistiquement significatifs, mais on voit que les enfants ont tendance à s'améliorer (un plus grand pourcentage se retrouve dans la zone de confort) pour l'ensemble des sphères développementales.

Sphères développementales

Comparaison prétest - posttest (en %)



À réferer ●
À surveiller ●
Confort ●

Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP)

Qu'est-ce que l'ÉVIP?

L'ÉVIP permet de s'attarder de plus près au langage. Cet outil évalue le langage réceptif (ce que l'enfant comprend). Il doit être passé dans la langue utilisée dans l'école que l'enfant fréquentera, dans ce cas-ci le français. Selon les normes du test, un enfant qui obtiendrait 100 comme score aurait un niveau de vocabulaire moyen alors qu'un enfant qui obtiendrait un score de 115 aurait un niveau de vocabulaire bon.

Résultats à l'ÉVIP

Au prétest, les enfants se situent un peu au-dessus du niveau moyen pour leur langage réceptif alors qu'au posttest, ils se rapprochent d'un niveau considéré comme bon selon les normes du test. Il est particulièrement intéressant de constater qu'il y a une différence significative entre les scores normés obtenus au prétest et ceux obtenus au posttest. Une différence qui est statistiquement significative signifie que le changement observé ne peut être attribuable au hasard. On peut donc déduire que les enfants qui ont participé aux activités de transition comprennent mieux le français lorsqu'ils commencent le préscolaire.

Tiré de la littérature...

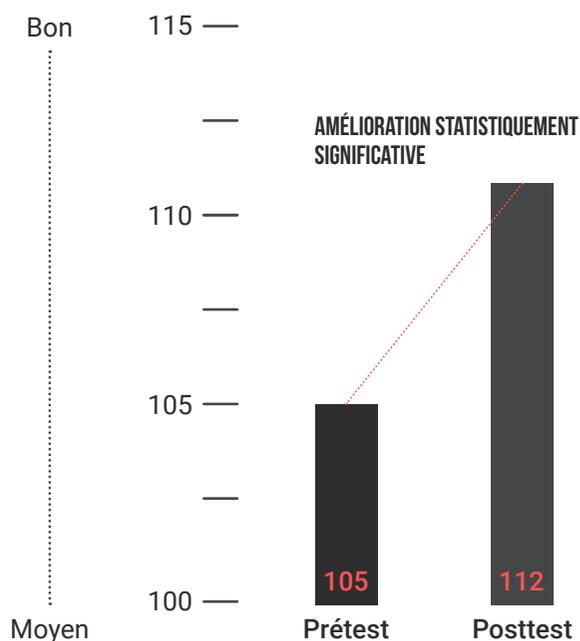
À ce sujet, notons que les habiletés en langage et en littératie représentent des assises importantes pour la réussite scolaire de l'enfant, et ce, pour l'ensemble des matières (Pagani et al., 2011). Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui (2016) définissent ainsi la littératie :

« Capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes. »

Également, il est reconnu que d'établir un partenariat parent-communauté dans lequel les parents sont réellement considérés, sollicités et impliqués favoriserait le développement du langage de même que l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant (Myre-Bisailon, 2010).

EVIP

Comparaison prétest - posttest (en %)



Questionnaire d'habiletés sociales (Gresham)

Qu'est-ce que le questionnaire d'habiletés sociales (Gresham)?

Du côté des habiletés sociales, nous avons fait remplir le Gresham aux animatrices des activités et aux parents au début des activités (prétest). Il a été rempli à nouveau (posttest) à la fin des activités (pour les animatrices) et au début de l'année scolaire (pour les parents). Pour remplir le questionnaire, les répondants doivent identifier, sur une échelle en trois points (« jamais », « parfois », « très souvent »), à quelle fréquence l'enfant a manifesté l'habileté présentée dans l'énoncé au cours du dernier mois. Le questionnaire présente des habiletés sociales en fonction de trois échelles. Voici quelques exemples d'affirmation pour chacune des échelles du questionnaire :

Échelle coopération

Fait des tâches sans qu'on ait à lui demander.

Replace ses jouets.

Échelle affirmation

Se présente de lui-même à une nouvelle personne sans qu'on lui en fasse la demande.

Amorce la conversation avec quelqu'un sans attendre que l'autre le fasse.

Échelle autocontrôle

Réagit correctement lorsqu'il est frappé ou poussé par un autre.

Suit les règles.

Contrôle son tempérament dans les situations conflictuelles.

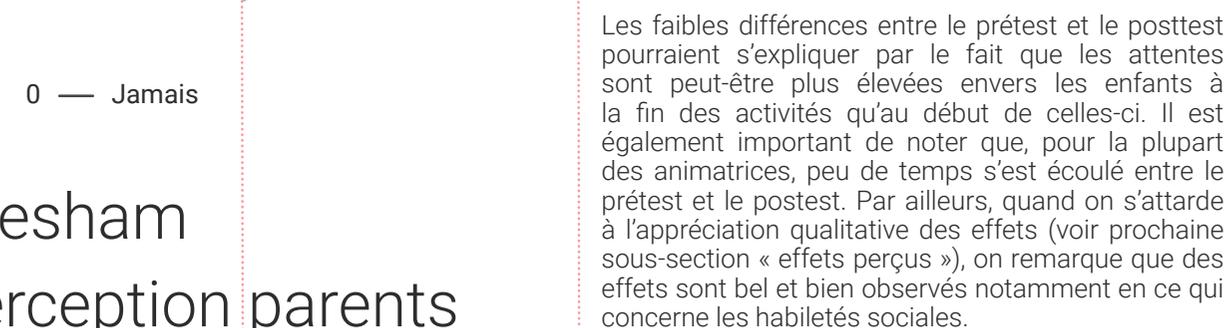
Résultats au Gresham

Gresham Perception animatrices

● **Prétest**
● **Posttest**

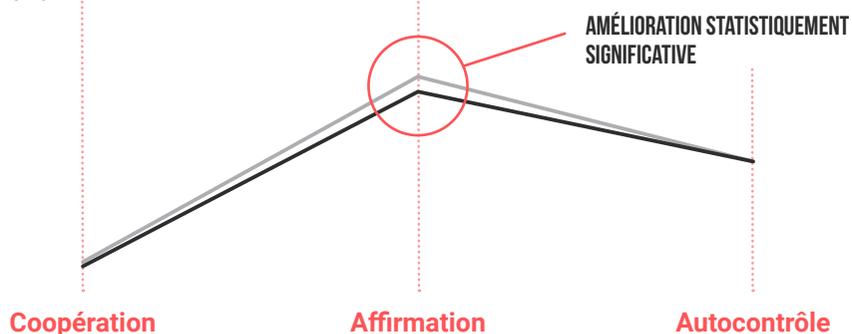
Gresham Perception parents

20 — Souvent
10 —
0 — Jamais



Les faibles différences entre le prétest et le posttest pourraient s'expliquer par le fait que les attentes sont peut-être plus élevées envers les enfants à la fin des activités qu'au début de celles-ci. Il est également important de noter que, pour la plupart des animatrices, peu de temps s'est écoulé entre le prétest et le posttest. Par ailleurs, quand on s'attarde à l'appréciation qualitative des effets (voir prochaine sous-section « effets perçus »), on remarque que des effets sont bel et bien observés notamment en ce qui concerne les habiletés sociales.

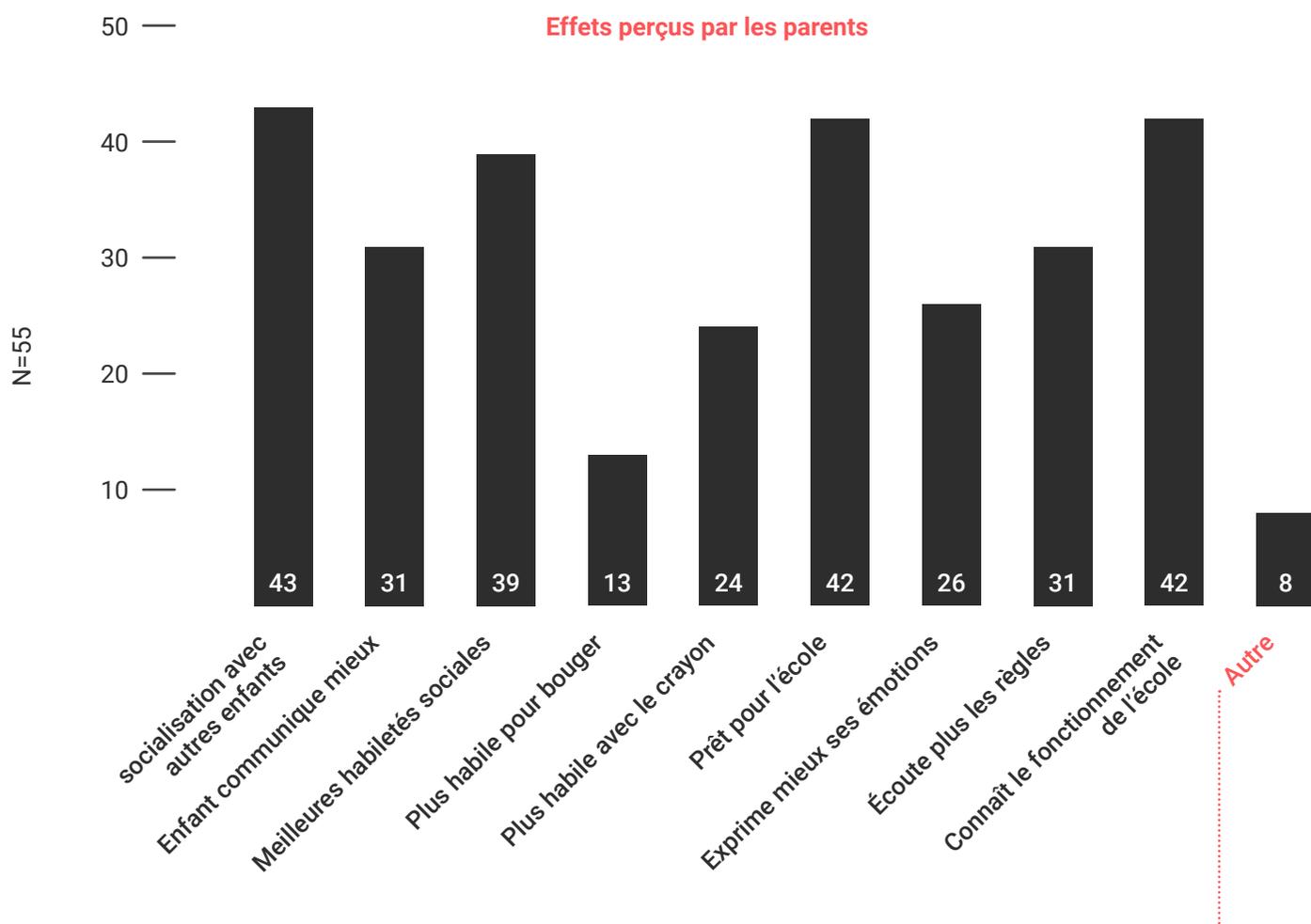
20 — Souvent
10 —
0 — Jamais



Les résultats révèlent que les animatrices voient peu de changement chez les enfants entre le prétest et le posttest. Toutefois, du point de vue des parents, il y a un écart significatif pour l'échelle d'affirmation. Ils voient donc un changement chez leur enfant entre le prétest (au début des activités) et le posttest (à l'entrée de l'enfant à l'école).

Effets perçus

Dans le questionnaire d'appréciation, les parents (de M'Îles Lieux en forme, Marigot en forme, Jeun'Est en forme et VizAxiom) ont coché les sphères pour lesquelles ils voyaient une amélioration chez leur enfant. De manière générale, les parents identifient surtout des changements en ce qui concerne les habiletés sociales, l'autonomie, la communication et la préparation relativement à l'entrée scolaire.



Dans la catégorie **Autre**, les parents ont inscrit les éléments suivants :

- Attachement (aider à se détacher, à se séparer de maman, avant il pleurait beaucoup) ;
- Confiance dans la culture et le pays ;
- Familiarisation avec l'école ;
- Familiarisation avec les lieux et le personnel (diminution de l'anxiété et meilleur comportement) ;
- Moins anxieuse à l'idée d'entrer à l'école ;
- Parle mieux français ;
- Veut aller à l'école.

L'ensemble des parents rencontrés lors des entretiens identifient des effets positifs que les activités ont apportés chez leur enfant. Ils soulignent que leur enfant réalise de nombreux apprentissages et se développent dans différentes sphères : il a davantage confiance en lui et il est fier de ses acquis, il a de meilleures habiletés sociales, il communique et exprime mieux ses besoins et, en ce sens, parle davantage la langue française. Ils mentionnent aussi que l'enfant est plus autonome et que les activités ont permis de préparer l'enfant à la séparation avec le parent.

Des parents identifient également des effets que l'activité a eus sur eux : « **Il y a eu un effet sur mon enfant, il y a un effet sur moi** ». Ils mentionnent que leurs inquiétudes ont diminué, qu'ils se sentent plus en confiance, qu'ils sont rassurés quant à la transition scolaire (ils sentent que leur enfant est prêt) et qu'ils éprouvent un sentiment de satisfaction quant aux apprentissages de leur enfant. De plus, ils soulignent qu'ils ont appris à mieux intervenir auprès de leur enfant, que les activités ont permis la séparation avec l'enfant, qu'elles leur ont offert un moment de répit et qu'elles ont eu des effets positifs sur le couple.

De manière générale, les intervenants communautaires rencontrés dans le cadre des focus group soulignent des changements positifs qu'ils ont observés chez les enfants. Ils mentionnent que les enfants sont plus autonomes (p.ex. pour se laver les mains, s'habiller, manger seul), qu'ils ont de meilleures habiletés sociales, qu'ils sont capables de suivre la routine et qu'ils sont en mesure de coopérer et de fonctionner en groupe (attendre son tour et intégration dans le groupe).

Les intervenants communautaires perçoivent également des effets chez les parents. Les principaux effets identifiés sont une meilleure connaissance des ressources du quartier, la diminution des inquiétudes quant à l'entrée scolaire de leur enfant, le sentiment de fierté envers les réussites et les apprentissages de leur enfant et la création d'un réseau de soutien entre parents.

« *Tout le monde se parlait, pis il y avait des gens de différentes nationalités... différentes confessions [...] et, entre eux, ils s'aident [...], ils se donnent des rendez-vous [...] développent un petit réseau de soutien, d'entraide qu'ils ont peut-être pas autrement.* »

Quelques constats

1 Tous les parents et les intervenants communautaires rencontrés ont pu observer des effets positifs des activités chez les enfants.

2 Les activités semblent produire des effets autant chez les **enfants**, que chez les **parents**.

Effets sur les **enfants**

- Les habiletés de communication (amélioration du français pour certains) ;
- Le langage réceptif (à la lumière des résultats obtenus à l'ÉVIP) ;
- Le développement des habiletés sociales ;
- La familiarisation avec la nouvelle école ;
- La diminution de l'anxiété et l'augmentation de la confiance en soi ;
- L'autonomie.

Effets sur les **parents**

- Une meilleure connaissance des ressources de son quartier ;
- Une diminution de ses inquiétudes face à la rentrée scolaire de son enfant ;
- Un sentiment de fierté à l'égard des apprentissages de son enfant ;
- Un plus grand sentiment de compétence parentale ;
- La création d'un réseau de soutien ;
- Pour le parent immigré, une familiarisation avec le fonctionnement du système scolaire québécois.

Approche à la base des activités

Deux principaux cadres de référence ont été utilisés pour analyser et qualifier l'approche qui sous-tend la mise en place des activités : (1) le continuum approche scolarisante – approche développementale et (2) le continuum approche d'assimilation – approche d'inclusion. Ces approches seront d'abord décrites puis nous tenterons de situer les différents acteurs de la transition sur les continuums en fonction des résultats de l'évaluation.

Tiré de la littérature...

Continuum approche scolarisante - approche développementale

Approche
scolarisante



Approche
développementale
développement global



(April, Lanaris & Bigras, 2018)

Dans leur rapport sur les Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé, April, Lanaris et Bigras (2018) tracent, sur la base d'autres références, quelques fondements de ces approches.

L'approche développementale

Les auteures soulignent que l'enfant est au cœur de l'approche développementale et qu'il importe de considérer l'unicité de chaque enfant. Dans cette optique, toutes les activités pédagogiques sont réalisées en fonction des besoins et intérêts de l'enfant dans le but de stimuler sa curiosité naturelle en fonction de son rythme personnel d'apprentissage. Dans une logique développementale, le programme éducatif doit être adapté en fonction des besoins observés chez l'enfant et selon son répertoire d'habiletés. Ainsi, au préscolaire, la place réservée au jeu et le contexte d'apprentissage devraient varier selon l'âge de l'enfant, ses compétences personnelles et ses caractéristiques sociales et familiales. Il est essentiel d'accorder une importance à la composante « temps » puisque l'adulte voulant suivre cette pédagogie doit nécessairement prendre le temps d'observer, de découvrir pour s'inspirer des besoins et capacités du sujet qu'il observe dans le moment présent pour ensuite pouvoir stimuler le développement des compétences émergentes observées. Comme mentionné par une enseignante participante à l'étude d'April, Lanaris et Bigras (2018), enseigner dans une logique développementale signifie utiliser sa liberté comme enseignante pour adapter le programme éducatif en fonction des enfants et de leur rythme d'apprentissage en ayant comme objectif le développement des compétences. Cette façon de planifier, d'organiser et d'animer

les activités place donc l'enfant au centre de ses apprentissages : l'enfant est un agent actif dans son développement. Selon cette perspective, il est difficile, voire peu efficace, d'offrir à l'ensemble des enfants une seule structure d'activité qui se base sur des attentes académiques. La vision développementale va au-delà du questionnement à savoir si l'enfant d'âge préscolaire est prêt pour entrer à l'école. Elle invite aussi le milieu scolaire à se demander s'il est lui-même prêt à accueillir l'enfant et à modifier ses pratiques selon les caractéristiques personnelles, familiales et sociales de l'enfant.

L'approche scolarisante

En opposition avec l'approche développementale, l'approche de type scolarisante utilise le programme éducatif dans le but d'amener l'enfant à atteindre les exigences et à se conformer au cadre pédagogique. Elle est davantage centrée sur les incapacités de l'enfant et intervient dans une optique curative et préventive. Selon cette vision, les activités suivent une structure rigide et les enfants qui n'arrivent pas à suivre ce cadre sont perçus comme des enfants problématiques qui ont besoin de services spécialisés afin d'identifier leur(s) difficulté(s) et de trouver des solutions pour leur permettre d'évoluer dans le cheminement prédéterminé. Cette vision suggère une trajectoire et des normes développementales prédéfinies auxquelles l'enfant doit coller pour atteindre des objectifs donnés en fonction du savoir qui lui est transmis sans tenir compte de son individualité. Cette approche met l'accent sur les déficits de l'enfant, sans questionner les façons de faire des adultes qui l'entourent.

Point de vue des parents

OÙ SE SITUENT LES DIFFÉRENTS ACTEURS SUR LE CONTINUUM APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE – APPROCHE SCOLARISANTE?

Parmi les parents interviewés dans tous les RLP, plusieurs semblent entretenir une vision qui se rapproche davantage de l'approche développementale. Les termes majoritairement utilisés pour décrire l'école font référence à un lieu d'épanouissement qui permet à l'enfant d'apprendre à évoluer dans la vie, c'est un milieu qui dépasse le rôle de l'instruction et qui doit donner le goût à l'enfant d'apprendre. L'école est un lieu où l'élève s'outille pour son avenir. Le milieu scolaire est même décrit comme un centre de jeux. Pour ces parents, il est important que le jeu fasse partie de l'enseignement, l'aspect de socialisation est souvent évoqué de même que l'importance de scolariser l'enfant selon ses capacités et son niveau. Un parent souligne l'importance de suivre le développement de l'enfant et d'être à l'écoute de ses besoins :

« Ce que je voudrais, c'est que les profs suivent les élèves. Pas juste qu'ils donnent un cours et que ça passe dans le beurre et qu'il n'a pas compris et ce n'est pas grave... »

Un autre témoignage permet d'illustrer cette vision centrée sur le développement global :

« De stimuler la curiosité intellectuelle. C'est ça moi mon attente, qu'ils développent ça chez elle [chez sa fille], de façon encore plus importante que les résultats scolaires ».

Les parents qui ont cette vision souhaitent que les activités de transition et le milieu scolaire offrent des activités adaptées aux caractéristiques personnelles des enfants dans le but qu'ils développent leur plein potentiel. Selon eux, les pratiques éducatives utilisées par l'intervenant, l'enseignant et le parent doivent permettre à l'enfant de développer un répertoire d'habiletés qui lui est propre.

D'un autre côté, les entretiens individuels montrent que certains parents entretiennent une vision scolarisante des pratiques à mettre en place au préscolaire. Certains parents perçoivent le milieu scolaire comme un lieu régi par plusieurs consignes où l'enfant apprend une certaine structure. Le témoignage de ce parent illustre bien la notion de structure préétablie indépendamment du développement de l'enfant :

« Mais à l'école, si l'enseignante dit « on fait de la pâte à modeler », et bien ma belle tu ne dis rien. Même si tu n'es pas d'accord tu le fais quand même ».

Lors d'un focus group, une enseignante affirme qu'elle ressent de la pression de la part de certains parents, la responsabilité des apprentissages et des comportements des enfants est remise entre les mains du titulaire. L'enseignante observe un certain « lâcher-prise » chez les parents qui entretiennent l'idée que « c'est l'école qui va s'en occuper ».

Il est également intéressant de se questionner par rapport à la vision du milieu scolaire chez les parents issus de l'immigration. Lors d'un entretien individuel avec une mère d'origine arabe, elle affirme avoir choisi son domicile en fonction de l'école de sa fille. Leur arrivée au Québec a été influencée par la réputation du système scolaire québécois :

« J'attends beaucoup du milieu scolaire. J'attends que mon enfant soit capable d'écrire son nom correctement, écrire toutes les lettres, les numéros, une nouvelle façon de réfléchir dans la vie, la vie logique, c'est pas la vie de jouer seulement c'est ça. »

De plus, une enseignante raconte lors d'un focus group que pour certains parents, par rapport à leur expérience personnelle vécue, le simple fait de revenir dans l'école (ex. pour une réunion de parents) les rend très anxieux, même si tout se déroule bien pour leur enfant. Ces propos nous amènent à croire que la vision entretenue du milieu scolaire vient de loin et influence grandement l'expérience du parent et de son enfant. Le vécu du parent doit donc être pris en compte, il est important d'intégrer les parents d'abord, pour mieux intégrer leurs enfants ensuite.

Point de vue des intervenants communautaires

Du côté des activités de transition, on remarque que les actions et le discours des personnes impliquées se positionnent tantôt vers une approche plus scolaire et tantôt vers une approche centrée sur le développement global. Par exemple, l'ensemble des animatrices affirme, dans le questionnaire d'auto-évaluation, suivre la planification prévue lorsqu'elles animent. Cependant, en contradiction avec cet énoncé, les animatrices ont confirmé être d'accord avec l'affirmation « J'ajuste toujours mon animation en fonction des besoins du groupe. Je suis capable d'adapter les activités que j'avais planifiées ». De plus, pour l'énoncé « Les enfants participent au choix des activités pendant le groupe », deux animatrices sur neuf ont affirmé être en désaccord avec cette affirmation alors que les autres étaient en accord. Dans les points forts sur leur animation, à plusieurs reprises, les animatrices ont rapporté leur capacité à s'adapter au groupe d'enfants et aux besoins de chacun, alors que pour les points à travailler pour améliorer le déroulement des rencontres, « **demander l'idée des enfants pour varier** » et « **utiliser l'imagination des enfants dans la création des activités** » ont été mentionnés une seule fois. Lors des observations, deux tendances sont également remarquées : 1) suivre la planification malgré les demandes et/ou difficultés de certains enfants et 2) changer l'orientation d'une activité en fonction des besoins observés ou exprimés par les enfants.

Lors des focus group, on voit, dans le discours des intervenants communautaires, une tendance à privilégier une approche développementale. Plusieurs expliquent qu'il est nécessaire de partir des besoins de l'enfant, de favoriser le jeu et de faire des adaptations en fonction des besoins du groupe. Par exemple :

« Il y avait une planification, mais souvent il a fallu qu'on la change pour s'adapter aux besoins de l'enfant. »

« Plus être dans le jeu, moins être assis à l'école. »

« Je trouvais qu'il fallait que je m'ajuste par rapport à ça et que j'essaie de vraiment plus me centrer sur les besoins de l'enfant, mais éviter de tomber là-dedans " qu'est-ce qu'on attend d'un enfant quand qui rentre à l'école ". »

Il arrive toutefois qu'on voie poindre quelques éléments de discours qui pointent davantage vers une approche scolaire, comme le fait de vouloir recevoir de l'école ou du ministère des attentes précises d'habiletés à maîtriser avant d'entrer au préscolaire et le fait de vouloir s'en tenir à une planification préétablie sans nécessairement l'adapter en cours de séance.

« On s'était fait un horaire et on faisait ça. On commençait, on le faisait, après ça on avait un temps alloué pour ça. On s'était mis environ 30 minutes par activité. »

Tiré de la littérature...

Il faut être « prudent » avec les planifications préétablies puisqu'elles peuvent amener une certaine rigidité (p. ex. on ne souhaite pas déroger à ce qui a été planifié). Nathalie Bigras, professeure au Département de didactique de l'UQAM, soulignait d'ailleurs, lors d'une entrevue pour Radio-Canada (septembre 2018), qu'il ne faut surtout pas faire des activités dirigées dans lesquelles on demande à tous les enfants de faire la même chose et de produire un même résultat. Ainsi, Tochan (1993) et Perrenoud (1995) suggèrent d'utiliser des planifications souples, de ne pas hésiter à « improviser » en fonction des besoins qui émergent et d'être davantage dans une logique d'anticipation de manière à nous éloigner des planifications rigides et contraignantes.

En résumé, l'approche utilisée par les animatrices tout au long de l'animation des activités semble tendre vers une approche plus développementale, bien que certains réflexes « scolarisants » demeurent. En effet, il est possible de remarquer une contradiction dans les propos rapportés. Leur capacité et leur volonté à s'adapter au groupe d'enfants et à leurs besoins sont démontrées dans les résultats ; toutefois, une tendance demeure quant à la volonté de s'en tenir à la planification préétablie. De plus, la majorité des animatrices ont rapporté diriger les enfants dans les différentes étapes, ce qui s'inscrit plutôt dans une approche scolarisante qui préconise une structure pour arriver à atteindre les objectifs. Certaines souhaiteraient toutefois offrir davantage le libre choix de certaines activités aux enfants pour améliorer le déroulement des ateliers.

Point de vue des intervenants du milieu scolaire

Le discours des intervenants du milieu scolaire rencontrés dans les focus group vacille encore une fois entre les deux pôles. D'une part, on reconnaît l'importance de valoriser une approche développementale centrée sur les besoins de l'enfant, mais, d'autre part, on souligne la nécessité de cibler les enfants qui ne répondent pas aux normes établies avant qu'ils entrent à l'école. De plus, une personne définit ainsi le rôle du milieu communautaire dans la transition scolaire :

« Aider les enfants dans certaines compétences que nous on travaille au primaire. Justement comme je disais tantôt, ils peuvent les aider pour leur motricité fine, globale puis les habiletés sociales et tout ça. »

Finalement, il est intéressant de noter que l'école peut être un milieu qui génère beaucoup de stress pour les parents et les enfants, notamment parce qu'elle est vue comme un milieu plus formel, mais également parce que les parents ont peur de se faire juger. Les enseignantes et les directeurs d'école ayant participé aux focus group sont donc conscients du côté plus cadrant et normatif du milieu scolaire et des impacts que cela peut entraîner chez les familles.

Tiré de la littérature...

Continuum approche d'assimilation - approche d'inclusion

Assimilation

Inclusion



(Armand, 2016)

L'approche d'assimilation

Il semble que la vision entretenue actuellement au Québec s'inscrit dans une logique d'assimilation par rapport aux gens qui ne répondent pas aux normes de la culture dominante (Armand, 2016 ; Barrère & Mairesse, 2015). Une culture différente peut faire référence aux personnes d'une autre origine ethnique, mais aussi aux populations issues des milieux défavorisés d'origine québécoise ou autre. La vision qui prédomine présentement entretient l'idée que la personne « culturellement différente » est responsable de son inclusion. Le nouvel arrivant doit faire sa part pour assimiler les normes, les valeurs et la culture de sa terre d'accueil. L'assimilation renvoie au concept de normalité, ce qui suppose que l'individu doit travailler pour arriver à s'intégrer aux normes et à la culture dominante de la société. Dans cette optique, une hiérarchie est établie au niveau des cultures et la culture qui est favorisée est celle de la terre d'accueil. Au Québec, notre responsabilité en tant que pays d'accueil semble être partagée entre faire l'effort d'inclure les personnes et la volonté de les assimiler à notre société québécoise en mettant de côté leur identité culturelle pour leur transposer la nôtre. Les comportements qui tendent vers l'assimilation vont viser à éduquer l'autre et à l'amener à se défaire de ses propres habitudes pour lui inculquer les modèles de la culture d'accueil. Concrètement, il s'agit de dire quoi faire et comment le faire pour amener la personne à devenir comme « nous ».

L'approche d'inclusion

Pour les familles issues de l'immigration, l'école des enfants représente un milieu d'intégration au pays d'accueil (April, Lanaris & Bigras, 2018). Chaque enfant a sa place à l'école, peu importe ses caractéristiques. Dans cette vision, la personne accueillie est reconnue, acceptée et respectée comme elle est, peu importe son mode de vie. À l'école, cette vision s'illustre par la

reconnaissance de l'appartenance socioculturelle de l'enfant, la valorisation de la diversité et l'acceptation de la différence permettant ainsi le « vivre ensemble ». Une posture inclusive donne un sentiment d'importance et une valeur à l'élève puisqu'on s'intéresse à lui, à sa réalité tout en lui donnant un pouvoir d'agir.

L'interaction entre l'individu et son environnement est déterminante pour son développement. Dans cette perspective d'inclusion, le paradigme de la « dénormalisation » vient soutenir cette approche (April, Lanaris & Bigras, 2018). En d'autres termes, le milieu de vie a une part de responsabilité dans sa capacité d'inclure l'individu. Par exemple, une classe inclusive devrait être accessible à tous, modifiant les normes nécessaires à l'inclusion de chaque enfant tenant compte de ses différences et de son origine socioculturelle (Le Capitaine, 2013). Le concept d'inclusion dépasse l'intégration dans la mesure où, au-delà de la considération et de l'acceptation de chacun, les forces et différences des enfants doivent être utilisées et investies dans le milieu de vie pour que le jeune soit agent actif de son environnement (Le Capitaine, 2013). Les moyens pédagogiques, les activités d'apprentissage et le quotidien de la classe inclusive s'adaptent aux capacités de l'enfant, et donc aux différences qui découlent de son origine culturelle permettant ainsi la coexistence de plusieurs cultures (Le Capitaine, 2013). L'école se doit de différencier et d'individualiser ses pratiques pour mieux s'adapter et offrir la possibilité à tous les élèves de développer leur plein potentiel. L'inclusion suppose donc une adaptation bilatérale, c'est-à-dire autant de l'individu vers son milieu que le milieu envers la personne.

Où se situent les différents acteurs sur le continuum approche d'assimilation - approche d'inclusion?

Point de vue des parents

La grande majorité des parents rencontrés souhaitent qu'une approche d'inclusion soit privilégiée. Ainsi, plutôt que de mettre de côté leur culture ils apprécient avoir la chance de bâtir quelque chose avec les personnes peu importe leur origine ethnoculturelle.

« Mais le plus important pour moi, c'est l'intégration pour mon enfant, avec d'autres enfants. Pas dans la même culture, non, avec des cultures multiples. Pas seulement nous sommes Syriens ou Arabes. J'aime apprendre les cultures des autres pour mieux communiquer dans le futur pour avoir plus de succès. »

« ...on a toujours certaines attentes. Par exemple, je m'attends à ce que ce qu'on apprend à mes enfants, que ce ne soit pas contre ma culture, contre mes valeurs. Et puis, essayer de mettre ensemble la culture d'ici, ce qui se fait dans la communauté et ce que moi je connais. Apprendre de la communauté aussi, que la communauté apprenne par moi aussi, si c'est possible. Parce que sinon ce ne sera pas intéressant de vivre dans une communauté où on ne partage pas les mêmes valeurs, où on n'a pas les mêmes attentes les uns des autres. »

Ce témoignage d'un parent immigrant illustre bien la pression ressentie par les gens d'une autre culture quant à leur intégration. À la suite de la question « Quels étaient les besoins de votre enfant par rapport à la transition scolaire avant de commencer les activités? », un parent rapporte :

« Ma fille fait partie d'une autre culture que la culture québécoise francophone et on avait peur qu'à ce niveau-là, il y ait des difficultés. »

Une autre mère raconte une expérience qu'elle a eue dans le milieu scolaire :

« Au moment où j'ai décidé de retirer ma fille, c'est parce que la première journée que ma fille est allée, je ne sais pas si c'était la professeure ou une personne de la direction, mais elle m'a dit que si ma fille continuait à parler comme ça, c'est sûr que, pour la première année, elle n'allait pas réussir parce qu'elle était hispanophone. »

Bien que plusieurs craintes étaient partagées par rapport à l'acceptation des différences culturelles, les parents se sont dits très bien accueillis lors des activités de transition vers le préscolaire. Il est toutefois important de noter que la barrière de la langue demeure une difficulté.

Point de vue des intervenants communautaires

La majorité des intervenants communautaires s'inscrivent dans une approche inclusive. Par exemple, différents moyens ont été pensés pour faciliter la communication avec les parents et les enfants : l'utilisation de pictogrammes, l'adoption d'une approche collaborative, des périodes d'information sur le fonctionnement scolaire pour les parents, l'utilisation de divers moyens pour faciliter l'adaptation à la culture et à la langue des parents et des enfants, valider la compréhension du parent, porter une attention particulière dans le choix des mots, avoir recours à l'anglais pour bonifier la compréhension du parent, utiliser des stratégies autres que verbales et s'adapter au niveau de l'enfant.

« On montrait des feuilles, des dessins, moi et [nom de l'intervenant]. Comme des pictogrammes, des signaux, des gestes avec les mains. Donc on finissait par se faire comprendre. Parfois, d'autres parents servaient aussi de traducteurs. »

Un intervenant rapporte également avoir fait appel à une bénévole pour agir à titre d'interprète :

« On a fait appel à une bénévole arabophone. Dans le fond, la rencontre de présentation qu'on a faite, on l'a donnée en français, c'était la rencontre un. La rencontre deux, l'arabophone est venue pour faire un peu comme on avait fait avec la maman arabe. La maman est restée avec la bénévole pour jaser tant de leur parcours migratoire que de l'activité comme telle. »

Les propos de cet intervenant illustrent à quel point il se positionne naturellement dans une posture inclusive et fait preuve d'une grande ouverture d'esprit à l'égard des participants :

« C'est « nono », mais on ne parle pas ..., on parle français, mais si le parent parle anglais, et bien on peut parler en anglais. Tu sais je ne suis pas bilingue, mais j'essaie. Nous cette barrière-là on l'enlève, parce qu'on essaie vraiment d'aller avec la langue du parent. »

Point de vue des intervenants du milieu scolaire

Dans un focus group, les propos d'un intervenant du milieu scolaire illustrent bien la présence d'une vision d'assimilation dans notre société :

« Si tu n'es pas aisé et blanc, tu risques de ne pas « fitter » dans ce que l'école te demande. »

Cette vision se transpose dans les propos de plusieurs. En effet, on perçoit une tendance à vouloir que les familles se conforment au cadre imposé.

« Les parents immigrants ont besoin de comprendre comment fonctionne l'école. Parce que si on intègre les enfants, faut d'abord que les parents soient intégrés. Avec la différence de culture, une clarification du rôle des différents acteurs impliqués dans la transition scolaire s'impose. Des différences au niveau de l'école se présentent selon le milieu culturel. »

Dans ce même ordre d'idée, un intervenant affirme l'importance que le parent sache ce à quoi on s'attend de lui :

« Si les parents ne le savent pas, ben ils continuent dans leurs propres croyances pis y'a aucune mauvaise volonté du parent. Pour eux, c'est comme ça que ça se passe. »

Toutefois, on a pu dénoter une réelle sensibilité à la connaissance et la reconnaissance de la culture des familles chez certains intervenants du milieu scolaire. Par exemple, un intervenant scolaire, lui-même immigrant, souligne l'importance d'accueillir les personnes dans leur propre langue. Il se questionne d'ailleurs sur la nécessité que le français soit la seule langue « permise » dans le milieu scolaire puisque cela limite l'accueil des familles immigrantes.

« Je pense aussi à cette rigidité de vouloir garder le français comme unique langue de communication à la commission scolaire. Moi je suis en train de me questionner. »

Un autre amène l'idée qu'il faut également que l'école s'adapte, pas seulement les familles.

« Je pense qu'il y a une adaptation aussi du côté de l'école par rapport à la culture. Il faut être en mesure de comprendre la culture et aussi, à l'inverse, nous aussi, d'être capables d'expliquer aux parents. »

Une enseignante rappelle l'importance, pour les enfants, de valoriser leur langue maternelle :

« À l'oral, comprendre les consignes, dans sa langue maternelle [c'est important]. (...) Ça se développe vite, vite, vite [la compréhension du français] en étant en contact avec les autres, mais il faut d'abord que, dans sa langue maternelle, il [l'élève] soit en mesure de le faire. »

Constat

1

On observe que les différents acteurs impliqués dans la transition scolaire (parents, intervenants communautaires et intervenants du milieu scolaire) se situent à différents endroits sur les continuums



Piste de réflexion

Comment favoriser la définition et le partage d'une vision commune relativement aux approches qui devraient être à la base de la transition vers le préscolaire? Quelle(s) stratégie(s) devrait-on privilégier pour s'assurer de l'adhésion de tous les acteurs à une vision partagée?

Recommandation

Les approches à la base des activités de transition gagneraient à être davantage réfléchies en collaboration (avec l'ensemble des acteurs – incluant les parents) et explicitées pour favoriser la diffusion d'un message commun et la mise en place d'interventions qui s'inscrivent dans les mêmes approches.

Tiré de la littérature...

Il est important d'être prudent lorsqu'on peut être tenté de donner une « longueur d'avance » aux enfants dans le but qu'ils soient bien préparés à ce qui les attend au préscolaire. Cette façon d'aborder la préparation à l'école peut mener à une culture de la performance, faisant oublier les besoins des enfants dans la transition (ministère de la Famille et des Aînés, 2014). Ce constat mène également à un principe primordial en matière de transition vers l'école : « il ne suffit pas de se demander si l'enfant est prêt à s'intégrer au milieu scolaire (...), mais également si l'école est prête (...) à accueillir l'enfant avec les caractéristiques qui lui sont propres » (Cantin, Bouchard & Bigras, 2012, p.472).

Le partage d'une vision commune est un préalable à la **continuité éducative**. S'il était possible d'harmoniser la vision entre les différents acteurs (organismes communautaires, organismes gouvernementaux, milieux scolaires, parents) qui jouent un rôle dans la transition scolaire chez l'enfant, tout le reste du processus serait influencé. La vision qu'on entretient a indéniablement un impact sur les pratiques qu'on mettra en place pour accompagner l'enfant dans sa transition vers le préscolaire. Cette vision englobe tout le processus de la transition scolaire, elle vient teinter les relations entre les différents acteurs (mésosystème).

« La continuité éducative vise à permettre à l'enfant une poursuite harmonieuse de son développement tant sur le plan affectif, cognitif que social ainsi que le maintien des acquis. Joncas (1997) présente ainsi la continuité éducative : Il y a continuité de l'expérience éducative lorsqu'il y a une "suite" dans l'expérience de l'enfant, c'est-à-dire lorsque son expérience immédiate est entachée de son expérience antérieure et que ces dernières introduisent à son expérience ultérieure. L'expérience immédiate comporte donc des aspects familiers avec l'expérience antérieure et devient ainsi une sorte de prolongement de celle-ci ; elle comporte également des aspects familiers avec l'expérience ultérieure et devient ainsi un prélude à celle-ci. Cette suite crée un genre de "fil conducteur" qui lie toutes les expériences de l'enfant en leur donnant un sens commun (Joncas, 1997, p. 17).» (Ruel, Moreau & Bourdeau, 2008, p.42).

La structure d'ensemble pour analyser le déroulement des activités

Sur la base des données recueillies pour l'ensemble des activités évaluées, nous avons tenté d'identifier comment chacune des onze composantes de la structure d'ensemble développée par Gilles Gendreau s'articule dans les différents ateliers. Nous décrivons d'abord, à partir de la littérature, en quoi consiste chacune des composantes. Puis, les résultats issus des différents outils de collecte seront présentés en fonction des composantes qui seront reprises une à une. Ces résultats permettent d'exposer comment les composantes s'actualisent dans les activités de préparation. Finalement, des recommandations relatives à la « structure idéale » d'une activité de transition seront proposées.

Note méthodologique

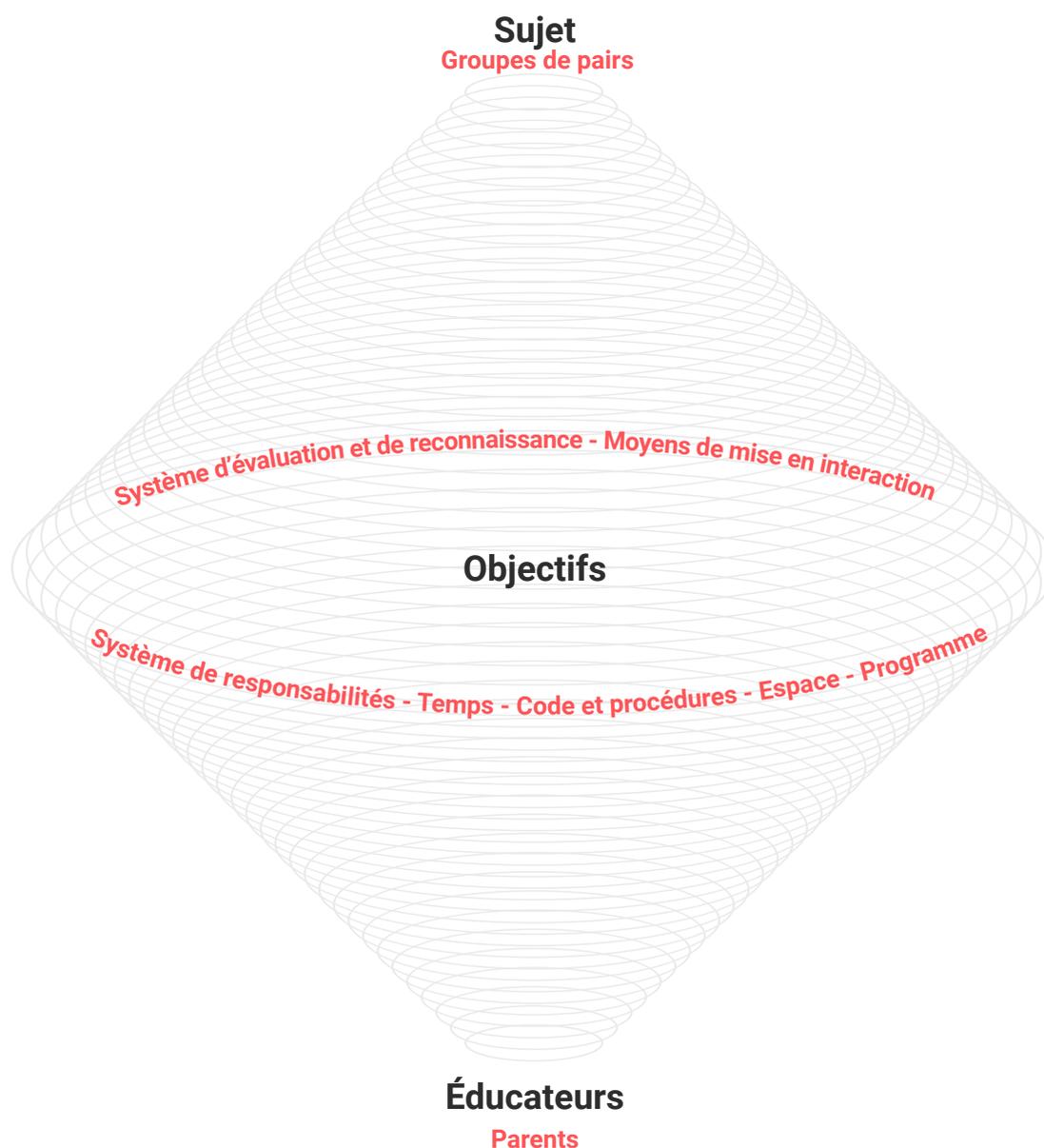
Pour cette section, des données ont été collectées dans l'ensemble des RLP. Les résultats proviennent de :

- Des observations (JEEF, MLEF, MEF et VIZ)
- Du questionnaire d'auto-évaluation des animatrices (JEEF, MLEF, MEF et VIZ)
- Des journaux de bord des animatrices (JEEF, MLEF, MEF et VIZ)
- Du questionnaire d'appréciation rempli par les parents (tous les RLP)

Tiré de la littérature...

La structure d'ensemble, développée par Gilles Gendreau (2001), est un modèle dynamique qui permet de comprendre de manière systémique le fonctionnement d'une activité. Il s'agit d'un « modèle théorique » qui permet d'observer et/ou de planifier une activité en tenant compte des composantes suivantes : (1) le sujet et son groupe de pairs (p.ex. leurs caractéristiques), (2) l'éducateur/intervenant (p.ex. forces et limites, composition de l'équipe), (3) les parents (p.ex. leurs caractéristiques, leur implication), (4) les objectifs (p.ex. les objectifs à atteindre pour l'activité), (5) le système d'évaluation et de

reconnaissance (p.ex. les moyens mis en place pour évaluer l'activité et pour reconnaître l'évolution des sujets), (6) le programme (p.ex. le contenu, les activités planifiées), (7) les moyens de mise en interaction (p.ex. ce qui est mis en place pour assurer la participation des sujets), (8) l'espace (p.ex. caractéristiques du lieu où se déroule l'activité), (9) le code et procédures (p.ex. les règles mises en place pour assurer un bon déroulement), (10) le temps (p.ex. la durée des activités et le temps subjectif) et (11) le système de responsabilités (p.ex. les tâches qui sont assumées par les différents participants pour assurer un bon déroulement et le développement des capacités des sujets).



Description des 11 composantes

1 **Sujet / Groupe de pairs**

Les participants aux activités partagent plusieurs caractéristiques communes. Il s'agit d'enfants âgés de 4 à 5 ans qui entrent au préscolaire l'automne suivant l'activité. Les critères d'inclusion définis pour les activités laissent entendre que les enfants qui devraient être priorités pour participer à ces activités seraient ceux n'ayant jamais fréquenté de milieux de garde, les enfants issus de l'immigration qui comprennent et parlent peu le français, les enfants anxieux au sujet de l'école et ceux vivant dans des milieux défavorisés à risque d'être sous-stimulés.

Selon les intervenants communautaires, les enfants ont les besoins suivants : être sécurisés par rapport au milieu scolaire, améliorer leur confiance en soi et leur estime personnelle, améliorer leur motricité fine et globale, développer davantage leurs habiletés sociales, de socialiser avec d'autres enfants du même âge et de s'intégrer dans un groupe. Parmi les participants, plusieurs enfants sont issus de l'immigration et ont donc besoin d'apprendre ou d'améliorer leur français.

Lors des entretiens, les parents ont nommé les besoins suivants : apprendre à se séparer de son parent, être structuré et encadré par une routine et des consignes claires, développer des habiletés sociales, être en contact avec des enfants du même âge, exprimer ses émotions et respecter les consignes. En entrevue, plusieurs parents mentionnent ne pas savoir quels sont les besoins de leur enfant en ce qui a trait à la transition scolaire. Certains disent également que leur enfant n'a pas de besoin particulier.

Au niveau du groupe, il semble préférable de faire de petits groupes ; toutefois, regrouper 2-3 enfants ne semble pas suffisant. L'intérêt des enfants aux activités est un facteur déterminant à la poursuite de leur participation chaque semaine et influence grandement la motivation de l'enfant et celle du parent à poursuivre le programme.

Dans le questionnaire, les parents ont coché les besoins que leur enfant avait avant de commencer les ateliers. Les résultats sont présentés dans le tableau qui suit. Les cases les plus grosses représentent les besoins les plus « populaires » et les chiffres désignent le nombre de parents ayant pointé cet élément. Pour la case « autre », les parents ont inscrit : développer sa patience, connaître la culture, adaptation à un milieu autre que la garderie.

Besoins des enfants avant les ateliers (selon les parents)

N=33



2 Éducateurs Intervenants Animateurs

Selon les intervenants communautaires, une animatrice devrait notamment posséder les qualités suivantes : aimable, serviable, dynamique, chaleureuse, stimulante. Elle devrait également valoriser l'expression des enfants et accorder une importance à l'accueil.

Le savoir-être en fonction des schèmes relationnels (Gendreau, 2001)

La disponibilité : Toutes les animatrices ont affirmé être d'accord avec l'énoncé « Lorsque je suis en présence des enfants, je leur accorde toute mon attention ».

L'empathie : Toutes les animatrices affirment être en mesure de détecter si un enfant ne va pas bien sans qu'il ait à le dire.

La considération : Toutes les animatrices ont affirmé être d'accord avec l'énoncé « Je considère tous les enfants de manière égale selon leurs forces et difficultés ». Les observations montrent qu'elles sont sensibles aux besoins des enfants et à leurs intérêts (ex. interpelle les enfants timides) et qu'elles suivent leur rythme d'apprentissage. Toutefois, l'animation n'est pas toujours adaptée en fonction des enfants (ex. un enfant qui ne parle pas français).

La congruence : la complicité entre les deux animatrices est un facteur déterminant dans la qualité de la coanimation. Le fait d'être deux animatrices permet la répartition des tâches (ex. une animatrice responsable du groupe, l'autre apporte un soutien individualisé aux enfants qui présentent des besoins particuliers). Il est également nommé qu'il est très

intéressant que la dyade d'animatrices soit formée d'une intervenante du milieu communautaire et d'une intervenante du milieu scolaire. D'une part, cela assure une certaine continuité entre les deux milieux quant à l'approche utilisée et, d'autre part, cela permet à l'enfant de repérer un visage connu lorsqu'il entre à l'école.

Savoir (connaissances)

L'expérience des animatrices ainsi que leur formation sont des facteurs qui peuvent influencer la qualité de l'animation. Il a été observé que les animatrices qui avaient une formation de base dans le domaine psychosocial (p.ex. psychoéducation, travail social) ou de la formation continue (p.ex. formation *Attention! Enfants en mouvement*) offraient des ateliers particulièrement adaptés aux besoins de l'enfant.

Savoir-faire en fonction des opérations professionnelles (Gendreau, 2001)

Observation : Les données permettent difficilement d'évaluer cette compétence professionnelle chez les animatrices à savoir si elles observaient les enfants avant, pendant et après les rencontres dans le but de baser les prochaines activités sur ces observations. Dans un monde idéal, l'observation devrait être présente dans le vécu éducatif partagé pour servir dans l'intervention ici et maintenant et dans la planification des prochains ateliers.

Évaluation pré-intervention : Toutes les animatrices affirment être capables de s'adapter et de réagir de manière appropriée si une situation imprévue se présente. Cette habileté réfère à une grande capacité d'adaptation pour modifier les activités sur-le-champ selon les besoins du groupe. Les observations dénotent un besoin d'offrir des activités de retour au calme ou de dépense d'énergie selon le groupe et de maintenir l'attention et la participation des enfants tout au long de l'activité.

Planification : Toutes les animatrices ont affirmé être d'accord avec l'énoncé « J'anime les activités selon la planification prévue et en dirigeant les enfants dans les différentes étapes et je prévois toujours des transitions efficaces (pour éviter les temps morts) entre chacune des activités de la même rencontre ». Encore une fois, il ne s'agit pas de s'en tenir à la planification établie coûte que coûte puisqu'il faut être en mesure d'adapter en fonction des enfants. Ainsi, certains préféreront parler d'anticipation plutôt que de planification pour éviter de s'en tenir à une structure rigide (Lacharité, 2018).

Organisation : Dans les éléments à travailler pour améliorer le déroulement des rencontres de groupe, un manque de temps dédié à l'organisation des séances est mentionné.

Animation : Les points forts qui ont été relevés sont :

- Animation dynamique, adaptée au groupe et chaleureuse.
- Présence de créativité, suscite l'intérêt des enfants, offre des activités variées en utilisant divers médiums.
- Répondre aux besoins des enfants et aux attentes de l'école.
- Avoir du plaisir, créer une belle ambiance.
- Faire preuve de flexibilité et constamment chercher à améliorer son animation.
- Les données démontrent généralement une belle participation des enfants tout au long des animations.

Utilisation : Certaines animatrices mentionnent que les enfants reviennent à l'activité en ayant oublié certaines notions. On peut donc supposer qu'il y a un certain manque au niveau de la généralisation des acquis. Serait-il possible de faire davantage le pont avec les parents pour faciliter la transposition des apprentissages dans différents contextes? Pourrait-on miser sur davantage de répétition des contenus en cours de session (reprise des jeux, comptines, révision de notions de différentes manières, ...) pour favoriser la généralisation?

Évaluation post-situationnelle : Cette opération semble avoir besoin d'être approfondie pour plusieurs animatrices. Les données recueillies laissent croire que peu de temps est consacré pour prendre du recul sur l'activité. On remarque que les animatrices qui s'évaluent de manière plus critique (dans les questionnaires et les journaux de bord) semblent se questionner fréquemment (tentent d'améliorer leur activité) et présentent de très bonnes habiletés d'animation selon notre grille d'observation. Cela vient soutenir l'importance d'avoir un « espace » pour réfléchir aux activités et à l'approche qui les sous-tend.

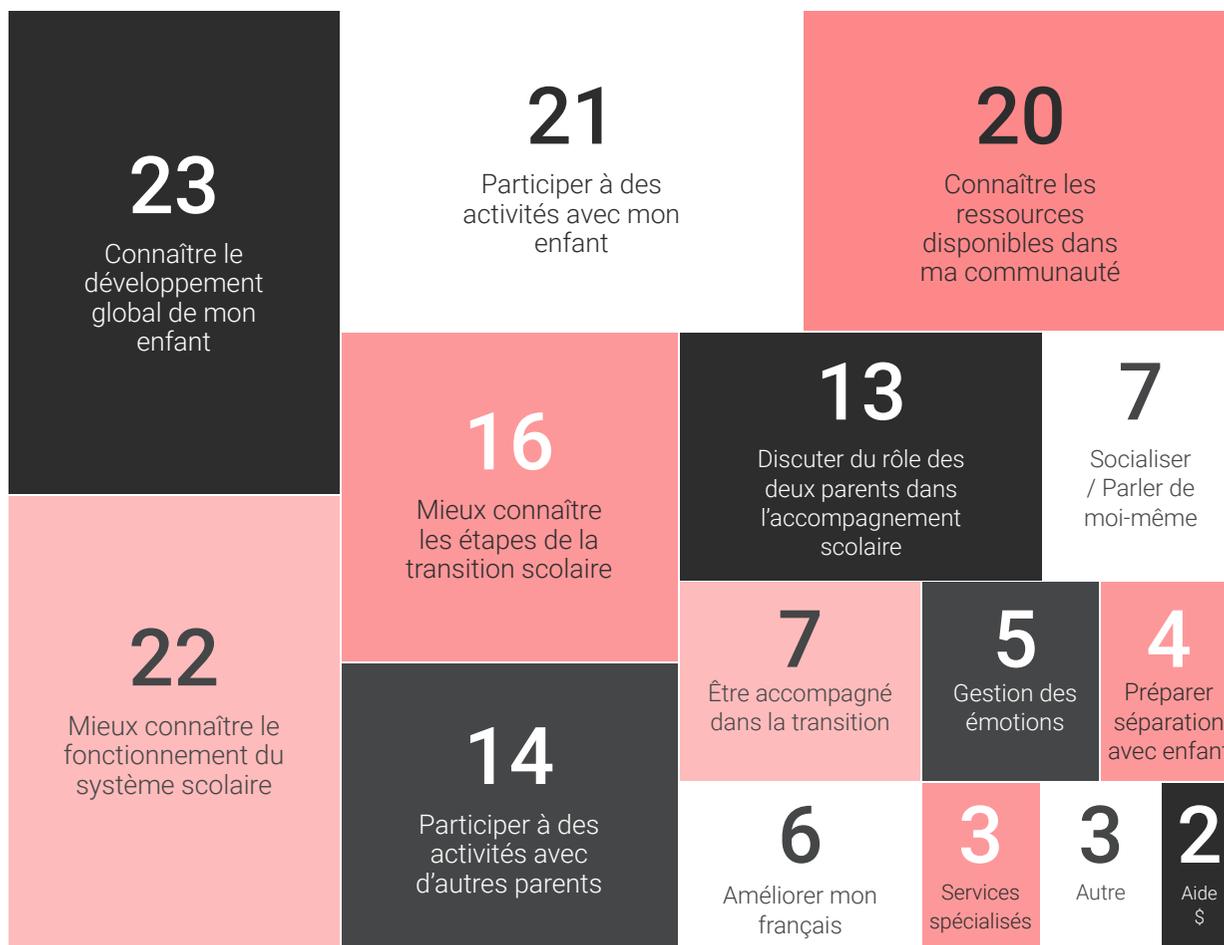
Communication : La communication entre les animatrices est un élément clé qui a été nommé pour l'amélioration du déroulement des rencontres de groupe. Toutefois, certains parents nomment une méconnaissance quant à ce qui se passe durant le programme (besoin d'améliorer la communication parents-animatrices). Il aurait été intéressant de s'attarder à la communication avec les autres intervenants de la même organisation. Par exemple, en milieu communautaire, d'autres intervenants peuvent avoir un lien avec les parents dont l'enfant participe aux activités de transition. Il faudrait donc se questionner sur comment le discours commun par rapport à la transition vers le préscolaire est assuré dans l'équipe de travail.

3 Parents

Dans le questionnaire, les parents se sont également prononcés sur leurs propres besoins par rapport à la transition. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant. Les cases les plus grosses représentent les besoins les plus « populaires » et les chiffres indiquent le nombre de parents ayant pointé cet élément. Pour la case « autre » les parents ont inscrit : sécurité dans l'autobus, s'assurer que mon enfant soit prêt à entrer à l'école, les lunchs (règles).

Besoins des parents en lien avec la transition

N=33



4 Objectifs

Plusieurs objectifs généraux guident les programmes, par exemple :

- Améliorer le développement global ;
- Développer l'autonomie des enfants en milieu scolaire ;
- Favoriser le développement des préalables pour la maternelle ;
- Familiariser les enfants au milieu scolaire ;
- Améliorer la socialisation de l'enfant en relation avec ses pairs ;
- S'adapter à des nouvelles règles de vie et de nouvelles routines ;
- Améliorer le français (pour certains enfants) ;
- Développer de nouvelles habiletés (ex. partage, travail en équipe, reconnaissance des émotions) chez les participants ;
- Favoriser l'acceptation des autres.

Les animatrices des activités de transition ont affirmé être en accord avec l'affirmation « J'ai toujours des objectifs en tête lorsque je propose une activité aux enfants ». Les objectifs sont variés pour une seule activité et visent plusieurs sphères de développement.

5 Système d'évaluation et de reconnaissance

Différents moyens sont utilisés par les animatrices pour encourager la participation des enfants, par exemple :

L'utilisation d'encouragements, de renforcements positifs et d'un système d'émulation (au besoin) ;

Donner de l'attention à parts égales à tous les enfants du groupe ;

Soulever de façon fréquente les forces des enfants du groupe ;

Observation de certains progrès chez les enfants ;

Fêtes de graduation avec les parents et les enfants ;

Remise d'un petit diplôme.

Ces moyens permettent de reconnaître les efforts et les progrès des enfants de manière formelle et informelle, et ce autant devant les enfants eux-mêmes que devant les parents. Ils contribuent certainement au sentiment de fierté qui est ressenti chez les enfants et les parents.

6 Programme

Le programme en place devrait permettre à l'enfant de se développer dans toutes ses sphères. Selon quelques intervenants communautaires, il est inspiré de certaines exigences du milieu scolaire (ex. tenir un crayon, découper une feuille) et il permet de pratiquer les comportements exigés à l'école (ex. se mettre en rang, silence dans les corridors, autonomie aux toilettes) ; bien que ces pratiques ne soient pas requises dans une approche développementale. Dans la majorité des RLP il est possible de faire une visite dans une classe de maternelle permettant ainsi aux enfants d'avoir un contact avec l'environnement scolaire, de voir l'organisation d'une classe et d'explorer une école dans son ensemble.

Les activités suivent une routine similaire pour sécuriser l'enfant :

- Arrivée
- Causerie
- Jeux dirigés
- Toilette, lavage des mains
- Collation
- Jeux libres
- Rangement
- Récréation
- Histoire
- Départ

Un contenu diversifié qui aborde plusieurs thématiques (ex. animaux, chiffres, cuisine, émotions, musique...) permet de maintenir la participation et l'attention des enfants. Dans une logique développementale, même les activités structurées devraient laisser place à la créativité des enfants.

Les propos de cette intervenante recueillis lors d'un focus group transmettent bien cette idée :

« Il y a du jeu libre, mais il y a quand même du jeu structuré, mais c'est plus semi-dirigé que dirigé. Ils ont toujours une latitude à participer, ou si on leur demande de faire un soleil, il peut le dessiner, il n'est pas obligé de le dessiner dans le coin droit de la feuille, il y a une certaine souplesse. »

Tiré de la littérature...

Le **jeu libre** est défini comme un moment sans règle où l'enfant est l'acteur principal. Pendant cet instant, l'enfant est guidé par son plaisir de jouer et développe le jeu à son rythme. Selon Falk (2003), le goût de jouer et d'explorer est un potentiel inné et naturel chez l'enfant. Le devoir de l'adulte est donc de maintenir et soutenir ce potentiel tout en assurant sa protection pour éviter l'inhibition de celui-ci. Dans l'activité libre, l'adulte est responsable de fournir à l'enfant les conditions optimales qui suscitent le développement de son plein potentiel. Durant cette période, l'enfant apprend énormément sans même en avoir conscience. En effet, le jeu autonome donne du pouvoir à l'enfant qui contrôle son environnement ce qui l'amène à développer sa confiance en soi (Naître et grandir, 2015). Ces moments libres permettent à l'enfant de développer son sentiment d'auto-efficacité et de faire de nombreux apprentissages au niveau cognitif et moteur. L'enfant apprend à contrôler l'ensemble de son corps et à écouter les signaux que celui-ci lui envoie (Falk, 2003). Ce type de jeu permet le développement de l'autonomie puisque l'enfant n'est pas nécessairement en interaction avec l'adulte et décide par lui-même ce qu'il fait et comment il réagit aux problèmes qu'il rencontre (Naître et grandir, 2015). Un adulte qui intervient de façon directe et fréquente dans le jeu de l'enfant peut l'amener à développer une sorte de dépendance à cette relation. L'intervention de l'adulte entraîne une satisfaction immédiate pour l'enfant qui réussit avec aide à atteindre son objectif. Or, il est probable que l'intervention de l'adulte entraîne des attentes que l'enfant ne sera pas capable de combler seul. L'enfant habitué de recevoir de l'aide de l'adulte est donc plus sujet à vivre des frustrations et du découragement lorsqu'il se retrouve en situation de jeu libre (Falk, 2003). L'activité autonome favorise l'expression de la créativité selon l'imaginaire de l'enfant puisqu'il est libre d'utiliser le matériel comme il le souhaite (Booren, Downer & Vitiello, 2012). Selon Booren, Downer et Vitiello (2012), c'est durant ce type d'activité qu'il y aurait le plus d'interactions entre les pairs. Il est important de comprendre que l'intervenant a tout de même un rôle à jouer lors des activités libres afin de permettre à l'enfant d'exploiter ce moment au maximum. C'est une période riche qui permet à l'adulte d'observer les intérêts, les besoins, les habiletés et les difficultés de l'enfant. Le but de l'intervenant est d'alimenter l'enfant en offrant du matériel varié, en questionnant le jeune sur ses intentions et en l'encourageant à poursuivre ses actions (Naître et grandir, 2015). L'interaction avec les pairs peut aussi générer des conflits, l'utilisation de ces situations est souhaitable pour soutenir l'affirmation de soi, la recherche de solutions et les habiletés sociales chez les enfants (Booren, Downer & Vitiello, 2012).

La posture de l'adulte dans les situations de jeux autonomes

Assurer la sécurité de l'enfant:

- 1) La relation d'attachement sécurisante avec l'adulte représente la base de l'enfant pour l'exploration. Ce lien chaleureux donne une sécurité affective qui vient soutenir l'enfant. Il s'agit d'un préalable à l'activité libre, car ce lien de confiance génère le goût d'exploration, de plaisir et d'expérience.
- 2) Assurer la sécurité, c'est aussi communiquer à l'enfant lorsque l'adulte s'aperçoit que l'enfant rencontre des difficultés. Par des signaux ou avec un appel direct, du moment que l'adulte fait savoir à l'enfant qu'il reconnaît qu'il vit des difficultés, l'enfant se retrouve soutenu plutôt qu'abandonné.
- 3) Puisque le jeu autonome est mené par l'enfant, celui-ci évoluera selon son rythme personnel d'apprentissage. Les chances sont donc réduites qu'il se retrouve devant une situation qui pourrait mettre en danger son intégrité physique ou personnelle étant donné le trop grand déséquilibre.

Le jeu occupationnel réfère à une certaine indifférence chez l'adulte alors que le jeu autonome comprend une relation de proximité enfant-adulte :

- 1) L'adulte demeure disponible pour l'enfant. Il observe et commente le jeu. L'enfant sait que l'adulte est présent soit par des échanges visuels ou des communications verbales. L'adulte renforce l'enfant pour reconnaître ses succès et pour amener l'enfant à prendre conscience de ses réussites. Pour l'enfant, la disponibilité de l'adulte lui permet de combler le besoin de partager ses joies et ses accomplissements personnels.
- 2) Ce type de relation induit une certaine forme de respect puisque l'adulte prend conscience des compétences de l'enfant et les valorise.

Pour mieux illustrer cette section, voici des exemples concrets du rôle de l'adulte lors de l'activité libre :

Offrir l'aide opportune. Par exemple, tendre la main à l'enfant qui essaie de traverser une poutre.

Proposer PLUSIEURS modèles. Par exemple, lors d'un bricolage, donner plusieurs exemples pour offrir un guide tout en laissant le choix aux enfants.

Différencier les procédures d'apprentissage. Par exemple, pour une activité d'enfilage de perles, selon les capacités de chacun, certains peuvent enfiler des pâtes, des perles ; d'autres, des billes...

Proposer du matériel plus adapté ou varié. Par exemple, mettre à la disposition une variété de balles à l'enfant qui tente d'atteindre une cible, ainsi il pourra choisir la balle qui est la mieux adaptée selon lui.

Proposer des défis. Par exemple, en compliquant les règles d'un jeu.

Les pièges d'une fausse autonomie

Le conditionnement : Le jeu structuré peut amener l'enfant à agir selon les demandes de l'adulte. Il ne s'agit pas d'une réelle collaboration puisque l'enfant agit en fonction de ce que l'on attend de lui.

Exiger la précocité : Ne pas tenir compte de la réelle maturité de l'enfant peut entraîner chez celui-ci un sentiment d'abandon et une perte de confiance en lui. L'enfant comprend que l'adulte ne veut pas le soutenir et son processus d'autonomie devient teinté d'angoisse, d'incertitudes et d'insécurité.

Une attitude d'indifférence : Lorsqu'il est question de jeu occupationnel, l'attention de l'adulte est ailleurs que sur le développement du jeu de l'enfant. Les bienfaits liés au jeu autonome mentionnés ci-haut ne sont donc pas présents dans ce type d'activité (Falk, 2003).

7 Moyens de mise en interaction

Les moyens de mise en interaction utilisés par les animatrices sont variés : jeux libres, jeux extérieurs, activités dirigées, bricolage, histoires, jeux moteurs, chansons, discussion. Le matériel est stimulant et suscite l'intérêt des enfants : livre d'histoire, ballon, dé ayant comme faces des animaux, papiers et crayons de couleur, bâton de colle, papier de soie, peinture, éponges, plumes, bouteilles de plastique, avoine, billes, riz, etc. Divers moyens sont utilisés pour la gestion des apprentissages : pictogrammes, démonstrations, exemples, explications. Finalement, les animatrices ont recours à différentes techniques d'intervention : l'humour, l'intervention par signes, les rappels, les renforcements, l'ignorance intentionnelle, la clarification, la répétition pour soutenir les enfants dans la réalisation des activités en concordance avec leurs capacités.

8 Espace

Certains regroupements ont la possibilité de faire leurs ateliers directement dans une école primaire. Plusieurs enfants participent aux ateliers directement dans l'école qu'ils fréquenteront en septembre, mais d'autres se voient suivre les ateliers dans une école différente pour des raisons de disponibilités de locaux. À ce sujet, des parents ont mentionné qu'ils auraient préféré que les ateliers se déroulent dans l'école que fréquentera leur enfant à l'automne.

Les RLP qui n'ont pas la possibilité de faire leurs ateliers à même une école essaient de planifier une sortie à l'école. Cela permet à l'enfant de se familiariser avec l'environnement scolaire : les locaux, le bruit (p.ex. s'habituer aux cloches), les personnes (p.ex. rencontrer une enseignante du préscolaire, des enfants de maternelle), les récréations à l'extérieur, etc. Il est pertinent que les enfants puissent voir toute l'école (ex. corridors, classes, cour d'école, toilettes, gymnase). Certains avantages ont été relevés lorsque les ateliers ont lieu dans un organisme communautaire (p.ex. les parents ont accès à un milieu de vie où ils peuvent échanger avec d'autres parents et d'autres intervenants).

L'idéal est d'avoir un local assez grand pour le groupe et pour la mise en place d'activités. Il est intéressant de structurer l'espace pour délimiter les lieux d'activités (ex. tapis pour écouter les consignes, utilisation de cercles de couleur pour s'asseoir, tables pour le bricolage et la collation, espace pour le retour au calme, stations de jeux pour le jeu autonome).

9 Code et procédures

L'objectif des règles mises en place est de permettre à l'enfant de se familiariser avec les règles de l'école (ex. silence dans les corridors). Les routines se rapprochent également de celles du milieu scolaire (ex. moment pour aller aux toilettes tout le monde ensemble, s'habiller pour aller à la récréation). Différents moyens peuvent être utilisés par les animatrices pour faciliter le respect des règles, par exemple : nommer de manière simple, claire et brève les consignes, annoncer les transitions et utiliser des moyens comme faire le train ou chanter une chanson pour structurer la transition, adapter les exigences aux capacités réelles des enfants du groupe, nommer régulièrement les comportements attendus aux enfants, imager les règlements, donner des exemples, faire des démonstrations et maintenir l'utilisation de pictogrammes.

10 Temps

Pour certains parents l'horaire et les heures des activités étaient adéquats alors que pour d'autres ces éléments sont ressortis comme étant un obstacle à leur participation aux activités. Cela dépend évidemment de l'occupation de chacun (p.ex. travail à temps plein versus travail à temps partiel ou parent à la maison). Malgré un horaire défini, une certaine flexibilité est appréciée. Cette souplesse se reflète dans les propos de cette animatrice :

Dans certaines activités, l'horaire est illustré avec des pictogrammes ce qui permet d'assurer une bonne gestion du temps et d'éviter les temps morts (qui sont comblés par des chansons par exemple). L'utilisation de différents outils (p.ex. sablier, *time-timer*) et l'explicitation du temps restant pour une activité (p.ex. « dans 5 minutes, on range ») sont des moyens qui semblent faciliter la gestion du temps. Il est important de se rappeler que ce ne sont pas tous les enfants qui comprennent bien les notions temporelles.

« Un apprentissage que j'ai fait c'est de prendre le temps avec eux, de ne pas les brusquer, de les prendre tels qu'ils sont, d'y aller en douceur. Tu sais des fois ils sont en retard ou ils viennent une fois sur deux, mais des fois juste de dire que l'important c'est que l'enfant soit là, de prendre l'enfant quand il est là et de pas faire sentir mal le parent. Essayer de comprendre pourquoi il est là une fois sur deux, lui expliquer les bienfaits d'être là deux fois semaine pour l'enfant, mais de passer des fois au-dessus de ça et juste accepter l'enfant quand il arrive. Ce que certaines mamans me disaient, c'est que les normes québécoises sont tellement pas pareilles. Tu sais nous on appelle quand notre enfant est malade, quand il ne va pas aller à l'école ou quoi que ce soit on appelle. Mais eux souvent, dans leur pays, c'est il n'y va pas, il n'y va pas. Ils n'ont pas besoin de se justifier, mais nous ici c'est toujours la justification du pourquoi, du comment... »

1 1 Système de responsabilités

Comme mentionné plus tôt, certaines animatrices vont davantage « faire à la place de » alors que d'autres vont « faire avec » ou « laisser faire » l'enfant. Dans certains ateliers, quelques responsabilités sont attribuées à l'enfant (p. ex. ranger ses jouets, ramasser sa boîte à lunch, s'habiller seul) alors que, dans d'autres, ces responsabilités reviennent plutôt à l'animatrice (p. ex. rangement du matériel, gestion des conflits)

En résumé : l'activité « idéale »

Bien qu'aucune activité ne puisse être parfaite, les résultats obtenus permettent de pointer vers certains éléments intéressants à inclure dans la structure des activités de préparation vers le préscolaire. Ainsi, ces éléments sont présentés à partir du schéma de la structure d'ensemble qui a été utilisé comme cadre théorique pour l'analyse des résultats.

Sujet / groupe de pairs

Un petit groupe (entre cinq et dix) d'enfants d'âge similaire (4-5 ans) est formé. Bien que la majorité des enfants présentent des besoins semblables (p.ex. connaître le fonctionnement d'une école, développer des habiletés socioaffectives), une certaine mixité est favorisée dans le groupe (p.ex. diverses origines ethnoculturelles et socioéconomiques).

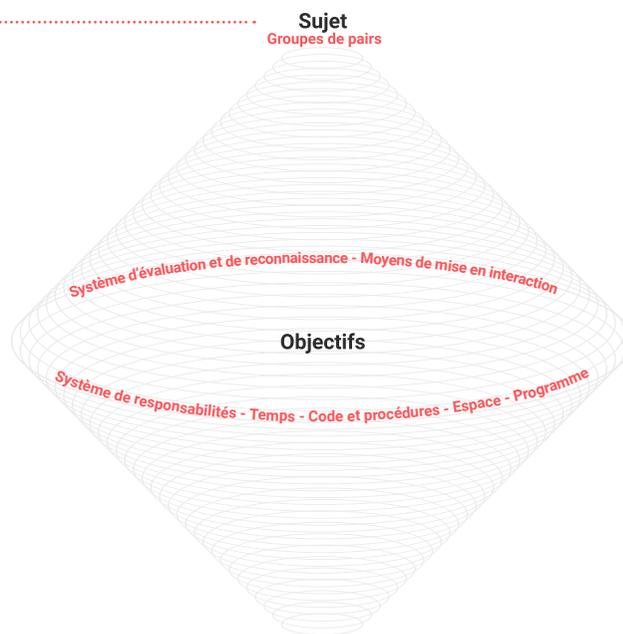
Piste de réflexion

Comme ce ne sont pas tous les enfants qui comprennent et parlent bien le français, comment favoriser leur participation et ainsi éviter qu'ils jouent seul, à l'écart du groupe?

Éducateur

L'animation en duo est une force. Il est intéressant que le duo soit formé d'un animateur du milieu communautaire et d'un animateur du milieu scolaire puisque cela permet une certaine continuité entre les deux milieux. L'accès à des formations continues favorise la cohérence dans l'approche utilisée par les deux animateurs et permet ainsi d'offrir des ateliers adaptés aux besoins des enfants.

Sujet Groupes de pairs



Éducateurs Parents

Parents

Les parents sont impliqués de plusieurs façons dans les activités de préparation : ils connaissent les objectifs et le déroulement des ateliers, ils adhèrent à l'approche à la base des activités, ils échangent avec les animateurs avant et/ou après les ateliers, ils participent aux journées parents-enfants dans le cadre des activités, ils ont accès à de l'information concernant la transition (p.ex. fonctionnement de l'école, connaissances sur le développement global) et ils sont accompagnés dans la transition.

Système d'évaluation et de reconnaissance

Plusieurs moyens sont utilisés pour encourager la participation des enfants et reconnaître leur cheminement (p.ex. encourager, soulever les forces des enfants et du groupe, observer et nommer les améliorations sur différents plans). Une activité de clôture (p.ex. fête de graduation, célébration pour l'entrée prochaine à l'école) qui regroupe les enfants et les parents est organisée à la fin des ateliers.

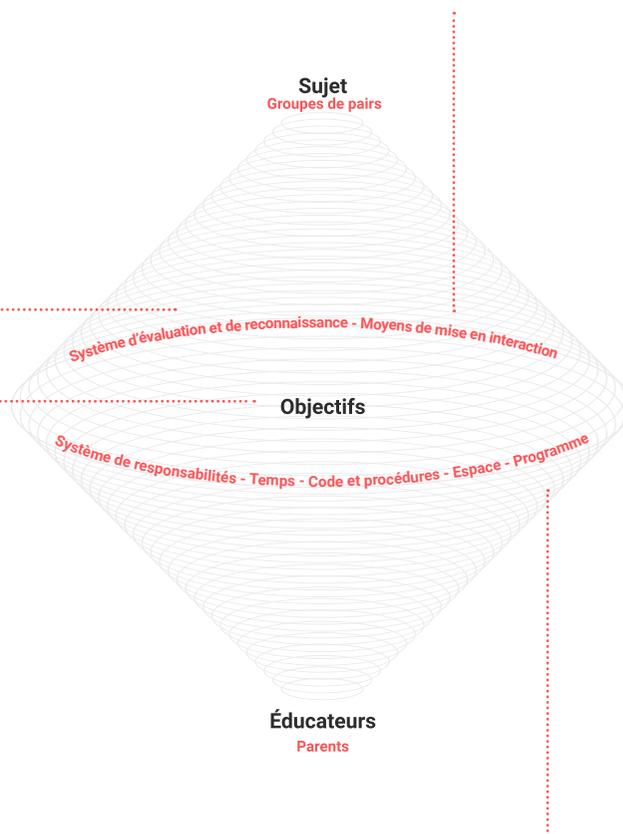
Moyens de mise en interaction

Plusieurs moyens de mise en interaction sont utilisés pour maintenir l'intérêt des enfants et pour favoriser leurs apprentissages (p. ex. jeux extérieurs, bricolage, chansons, parcours moteurs, histoire). Des moyens sont imaginés pour favoriser la compréhension et la participation de tous les enfants (p. ex. pictogrammes, horaire illustré, gestes, mots prononcés en plusieurs langues).

Objectifs

Les objectifs s'inscrivent dans une vision globale de la transition et suivent la logique d'une approche développementale. Ils s'articulent autour des priorités suivantes :

- 1 Mettre en lien les différents acteurs impliqués dans la transition (p.ex. parents, intervenants communautaires, intervenants du CISSS, intervenants du milieu scolaire) ;
- 2 Familiariser l'enfant et les parents avec le « monde scolaire » ;
- 3 Améliorer les habiletés de communication de l'enfant (p.ex. comprendre et se faire comprendre, faire des demandes, langage réceptif et expressif) ;
- 4 Améliorer l'autonomie de l'enfant en lien avec le milieu scolaire.



Programme

La programmation suit une approche de développement global. Bien que les ateliers soient planifiés, ils sont animés avec souplesse de façon à répondre d'abord aux besoins manifestés par les enfants. Plusieurs thématiques sont abordées de manière ludique et le jeu libre fait partie intégrante de la programmation.

Temps

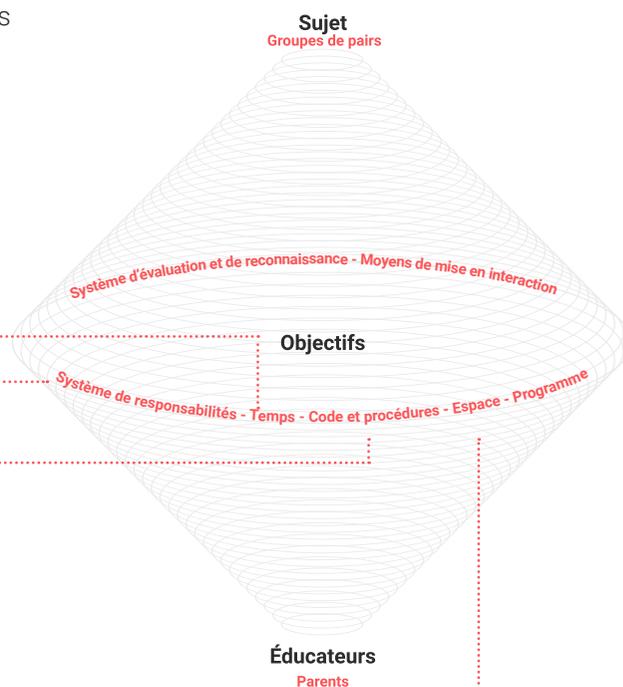
Les animateurs disposent de suffisamment de temps pour préparer leurs ateliers et pour faire un retour sur chaque séance entre eux. Ils ont également le temps d'échanger avec les parents avant et/ou après les ateliers. La durée des activités varie entre une demi-journée et une journée complète à raison d'une ou deux fois par semaine. Une certaine flexibilité est observée par rapport à l'irrégularité dans le taux de présence des familles (p. ex. ce n'est pas parce qu'un enfant manque une ou plusieurs journées qu'il est pénalisé). Les activités s'étendent sur une période suffisamment longue pour permettre l'atteinte des objectifs.

Système de responsabilité

Les tâches et responsabilités sont pensées pour créer un déséquilibre dynamique chez les enfants pour leur permettre de faire de nouveaux apprentissages. Ainsi, il y a un juste équilibre entre « faire à la place de », « faire avec » et « laisser faire » pour favoriser le développement de l'autonomie des enfants.

Code et procédures

Les enfants ont la possibilité de se familiariser avec les différentes règles de l'école. Toutefois, il y a un juste équilibre entre la mise en application de règles et routines propres au milieu scolaire et l'individualisation des pratiques en fonction des particularités et besoins de chacun des enfants.



Espace

Les enfants et les parents ont la possibilité de visiter une école et une classe de préscolaire. Ils sont également mis en contact avec un organisme communautaire qui offre un accompagnement global à l'ensemble de la famille (p.ex. accès à milieu de vie, possibilité d'échanger avec d'autres parents).

Partenariat Famille-école- communauté

Note méthodologique

Pour cette section, des données ont été collectées dans l'ensemble des RLP.

Les résultats proviennent de :

- Des questionnaires sur l'implication parentale
- Des entretiens auprès des parents
- Des focus group intervenants communautaires
- Des focus group intervenants du milieu scolaire

Perception des parents à propos du milieu scolaire

Tout d'abord, les entretiens avec les parents ont permis de relever un certain nombre de récurrences dans les éléments de réponses. De manière générale, les parents perçoivent l'école comme étant le premier responsable des apprentissages de l'enfant. Selon eux, l'école doit offrir un accompagnement en matière de pédagogie, de socialisation ainsi que veiller à préparer l'avenir de l'enfant. Des parents qualifient l'école comme étant le 2^e milieu de vie de l'enfant. En contrepartie, des parents affirment que le milieu scolaire se caractérise par des règles strictes et que la collaboration avec les enseignants est parfois difficile, due à leur manque de disponibilité (il est important de noter que la perception de ces parents repose soit sur une expérience antérieure – p.ex. avec un enfant plus vieux – ou sur leur expérience actuelle puisque certains ont été rencontrés en entrevue une fois que leur enfant avait commencé l'école). Ils expriment des craintes quant au fait qu'ils ont l'impression que c'est l'enfant qui doit s'adapter au milieu et non l'inverse. La majorité des parents souhaitent que l'école s'adapte aux besoins de leur enfant et que le milieu soit rassurant pour le parent. À ce sujet, un parent souligne qu'il n'est pas toujours simple d'entretenir des liens réciproques avec le milieu scolaire.

« Je ne trouve pas que l'école est ouverte aux parents. Ils ne sont pas à l'écoute et quand on propose des choses, c'est vraiment tu sais des choses qu'eux ils ont préétablies selon leur budget. Ça ne donne rien ».

L'implication des parents dans le cheminement scolaire

Lors de la collecte de données, les parents ont rempli un questionnaire concernant leur implication présumée dans le milieu scolaire. Quatre grands thèmes étaient abordés : (1) mon rôle dans l'école de mon enfant, (2) ma motivation à m'impliquer dans le cheminement scolaire de mon enfant, (3) ce qui facilite ou fait obstacle à mon engagement et (4) mes attentes face au milieu scolaire.

Voici les résultats relatifs aux quatre grandes sections abordées dans le questionnaire.

Mon rôle dans l'école de mon enfant

- 89%** des parents répondants ont le sentiment que leur implication dans l'école est attendue et sera appréciée
- 91%** des parents répondants considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans l'école de leur enfant.
- 100%** des parents répondants souhaitent que le personnel de l'école accueille leur point de vue et leurs suggestions.
- 81%** des parents répondants estiment qu'ils pourront remettre en question certaines pratiques ou décisions qui sont prises à l'école de leur enfant.
- 90%** des parents répondants désirent s'impliquer dans l'école de leur enfant pour y apporter des changements positifs.

Ma motivation à m'impliquer dans le cheminement scolaire de mon enfant

- 80%** des réponses au questionnaire démontrent que le parent est motivé de manière intrinsèque à s'impliquer dans le cheminement de son enfant.

Ce qui facilite ou fait obstacle à l'engagement parental

79% des parents répondants estiment qu'ils auront amplement le temps de se présenter aux activités spéciales de leur enfant à l'école (démonstration de musique, théâtre, fête de Noël, etc.).

94% des parents répondants estiment que leur implication dans la vie scolaire de leur enfant, autant à l'école que lors des travaux et leçons, sera pour eux une tâche importante de leur quotidien.

98% des parents répondants souhaitent que le professeur de leur enfant soit très ouvert. Ils pourront ainsi lui poser les questions qu'ils désirent sans se sentir jugés.

96% des parents répondants sont prêts et désirent s'impliquer de façon

77% des parents répondants disent être prêts et désirent s'impliquer dans le milieu scolaire de leur enfant (comité de parents, bénévolat, etc.)

Les attentes des parents

84% des parents répondants souhaiteraient que les enseignants aient envie de connaître les parents.

96% des parents répondants aimeraient que les enseignants portent attention aux suggestions des parents.

96% des parents répondants croient qu'ils seront à l'aise de discuter avec l'enseignant de leur enfant.

Ces résultats montrent que les parents ont, à la base, un important désir de s'impliquer, de différentes manières, dans le cheminement scolaire de leur enfant. Ils souhaitent collaborer avec l'école pour la réussite et le bien-être de leur enfant. Dans les entretiens, le souhait de collaborer directement avec l'enseignant (sans avoir à passer par la direction) est fréquemment nommé.

Perception des intervenants du milieu scolaire à propos des parents

D'emblée, les intervenants du milieu scolaire restent sur une impression que les parents ont généralement une compréhension erronée de ce qui se fait durant la période préscolaire. Il y aurait une grande proportion de famille qui croit, par exemple, que l'écriture, la lecture ainsi que l'ensemble des apprentissages pédagogiques sont au cœur des objectifs. Selon eux, il y aurait avantage à clarifier auprès des familles que cette période est en fait une étape de préparation qui amène l'enfant éventuellement vers ces apprentissages académiques. De plus, il semble y avoir un consensus quant à leur perception du parent pour qui l'entrée à la maternelle est une nouvelle expérience. Selon eux, les parents peuvent parfois vivre cette étape comme une source de stress importante probablement due au fait qu'une panoplie d'informations leur est donnée en début d'année. Ceci pourrait expliquer que certains parents ont de la difficulté à traiter, exécuter et retenir les informations qui leur sont adressées. Bien que certaines stratégies aient déjà été mises en place par les écoles pour répondre aux besoins particuliers des familles, les intervenants restent toutefois sur l'impression que ce sont généralement les parents ciblés qui ne bénéficient pas de ces occasions. Pourtant, lorsque la bonne information se rend et que la barrière de la langue est dépassée, de manière générale, le parent collabore. Ils concluent en disant que c'est le mode de communication, la formule plus ludique et informelle ainsi que la disponibilité du milieu scolaire à recevoir ces familles qui font toute la différence. En ce qui concerne les familles immigrantes, les intervenants rapportent des difficultés à rejoindre les familles en mentionnant, entre autres, la barrière de la langue

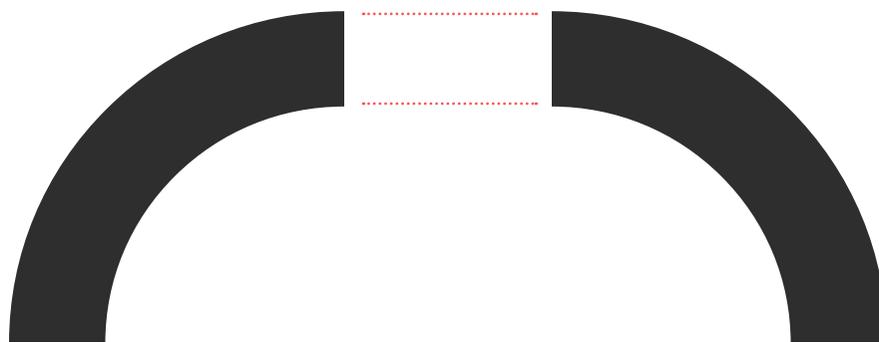
et leur propension à être généralement plus isolées. Bien qu'au quotidien, les enseignants disent faire des efforts considérables pour accommoder les familles en utilisant par exemple l'anglais, selon eux, ce serait davantage aux familles à s'adapter au fait que ce sont des écoles où le français est la langue première.

Les intervenants du milieu scolaire s'attendent à ce que le parent soit collaborant, mais les parents qui ont été interviewés rapportent que la collaboration avec les enseignants est difficile, dû à leur manque de disponibilité. L'une des réalités soulevées par les intervenants scolaires est que les parents viennent en majorité chercher leur enfant au service de garde. Le contact avec l'enseignant est donc moins propice, car très souvent, l'enseignant a déjà quitté l'école. De plus, il faut que le milieu veuille accueillir les parents. Les milieux scolaires interviewés avouent que certains membres du personnel « n'aiment pas toujours voir les parents circuler dans l'école », que le milieu peut parfois être rigide en matière de fonctionnement et que les services ne sont pas toujours adaptés aux besoins des familles (surtout les familles immigrantes). Notons que les enseignants ne sont pas toujours au courant de ce qu'il se passe dans les activités de transition scolaire. Par exemple, certains ne se sentaient pas compétents pour répondre aux questions lors des focus group puisqu'ils n'étaient pas informés des activités et des élèves qui y avaient participé. Considérant que les parents souhaitent échanger directement avec les enseignants, comment construire des ponts plus directs entre les enseignants et les parents?

Il apparaît qu'un écart est à combler entre, d'une part, les parents qui souhaitent s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant et, d'autre part, le milieu scolaire qui souhaite que les parents collaborent.

Il semble qu'un pont reste à créer entre ces deux « univers » pour que les parents puissent prendre plus de place dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Pont à construire



Des parents qui souhaitent s'impliquer

Des intervenants du milieu scolaire qui souhaitent que les parents collaborent

Perception des parents sur les différentes organisations

Lors des entretiens auprès des parents il a été possible de constater que ceux-ci entretiennent des perceptions différentes de chacune des organisations impliquées dans la transition vers le préscolaire.

Le tableau qui suit résume l'essentiel des perceptions entretenues par les parents par rapport à chacune des organisations.

Organisme communautaire	École	CISSS
Socialisation	Académique	Santé
Loisir	Socialisation	Soutien informationnel
Soutien	Pour préparer leur avenir	Accompagnement / soutien
Accessible	Deuxième milieu de vie	Accessibilité = difficile
Inclusif	Règles strictes	Amène un sentiment de crainte
Milieu accueillant	Enseignants qui manquent de temps	Peur du jugement
Services complémentaires	Crainte : l'enfant qui doit s'adapter et non le contraire	

Perception des différents intervenants sur la question du partenariat

Lors des focus group il a été possible de constater que les intervenants sont bien conscients des différences de philosophie et d'approche qui existent entre les organisations (p.ex. « c'est juste que c'est deux mondes ») et que le partenariat demeure un défi. Ils soulignent entre autres que « réussir » un partenariat prend du temps, une compréhension réciproque et de l'adaptation.

« Il faut vraiment donner notre temps, autant nous que les parents, que la communauté. De l'ouverture aussi, autant de la part des parents que de l'enseignant. »

« Je pense qu'il faut être à l'écoute des besoins parce que, d'année en année, les besoins peuvent changer et avoir un bon lien justement avec l'ensemble du réseau. Donc, pas juste le milieu scolaire, mais je pense que d'être en lien étroit avec les organismes communautaires, en lien aussi avec le réseau de la santé. Je pense que tout ça ensemble fait en sorte qu'on arrive à donner un coup de pouce qui est optimal aux enfants. »

« C'est l'arrimage entre tout le monde pour arriver à un but commun. [...] c'est très positif qu'on prenne le temps d'avoir des échanges. »

Toutefois, dans les faits il n'est pas toujours simple d'atteindre cet idéal de partenariat. En effet, il arrive que certains ne soient pas reconnus à leur juste valeur. Par exemple, les organismes communautaires ne se sentent pas toujours valorisés par les autres organisations.

Tiré de la littérature...

Nous nous sommes basés sur le continuum de collaboration professionnelle de Guay, Chabot, Belley, & Dulude (2000) pour situer le partenariat autour des activités de transition sur une échelle.

Le continuum de la collaboration professionnelle Types de collaboration professionnelle : de la monodisciplinarité à la transdisciplinarité

(1) Pratique individuelle	Travail en parallèle, voire en compétition	Se caractérise par l'étude d'une dimension précise d'un phénomène ou d'une situation dans l'optique d'une seule discipline.
(2) Échange d'information	Travail avec un minimum de collaboration	
(3) Coordination	Niveau de concertation autour d'objectifs communs	Apport de plusieurs disciplines à un objet d'étude commun. Elles tendent à un but commun par addition des contributions spécifiques.
(4) Action concertée	Juxtaposition de différentes expertises : les compétences s'additionnent	Étude d'un projet, d'un problème ou d'un objet par des spécialistes de plusieurs disciplines. Actions concertées dans un plan d'intervention partagé.
(5) Travail en synergie	Intégration des différentes expertises, créant un effet de synergie	Diverses disciplines interagissent et s'enrichissent mutuellement dans une production commune : il y a subordination de l'autonomie professionnelle aux besoins du client.
(6) Coopération en synergie	Intégration des différentes spécifications, faire sienne la problématique d'une autre discipline et accomplir une partie des tâches.	Approche qui tend progressivement vers le décloisonnement complet des disciplines impliquées et vers une nouvelle discipline englobante et surpassant les disciplines originelles et leurs intersections.

**Dans ce continuum, « discipline » peut être remplacé par « organisation » pour élargir la compréhension de la collaboration. Ainsi, en plus de s'appliquer à la collaboration entre différentes disciplines (p.ex. psychologie, travail social, psychoéducation, ergothérapie) à l'intérieur d'une même organisation, ce continuum permet de s'attarder à la collaboration entre différentes organisations (p.ex. école, CISSS, organismes communautaires).

En fonction de nos observations et des propos recueillis, il semble que la plupart des partenariats mis en place autour des activités de préparation et de transition vers le préscolaire dans les différents regroupements se situent davantage dans les trois niveaux inférieurs de l'échelle (1-2-3). En effet, il a été possible de constater du travail en parallèle (voire même en compétition), des pratiques développées en silos, et ce, même s'il y avait une concertation autour d'un objectif commun. Pour atteindre les échelons plus hauts du continuum de Guay, Chabot, Belley, & Dulude (2000), il faut que les organisations laissent de côté leurs propres intérêts pour se centrer sur les besoins des enfants et des familles. Ce « recentrage » permet plus facilement l'établissement d'une coopération pour travailler ensemble à répondre aux besoins des familles.

Coopération en synergie

Travail en synergie

Action concertée

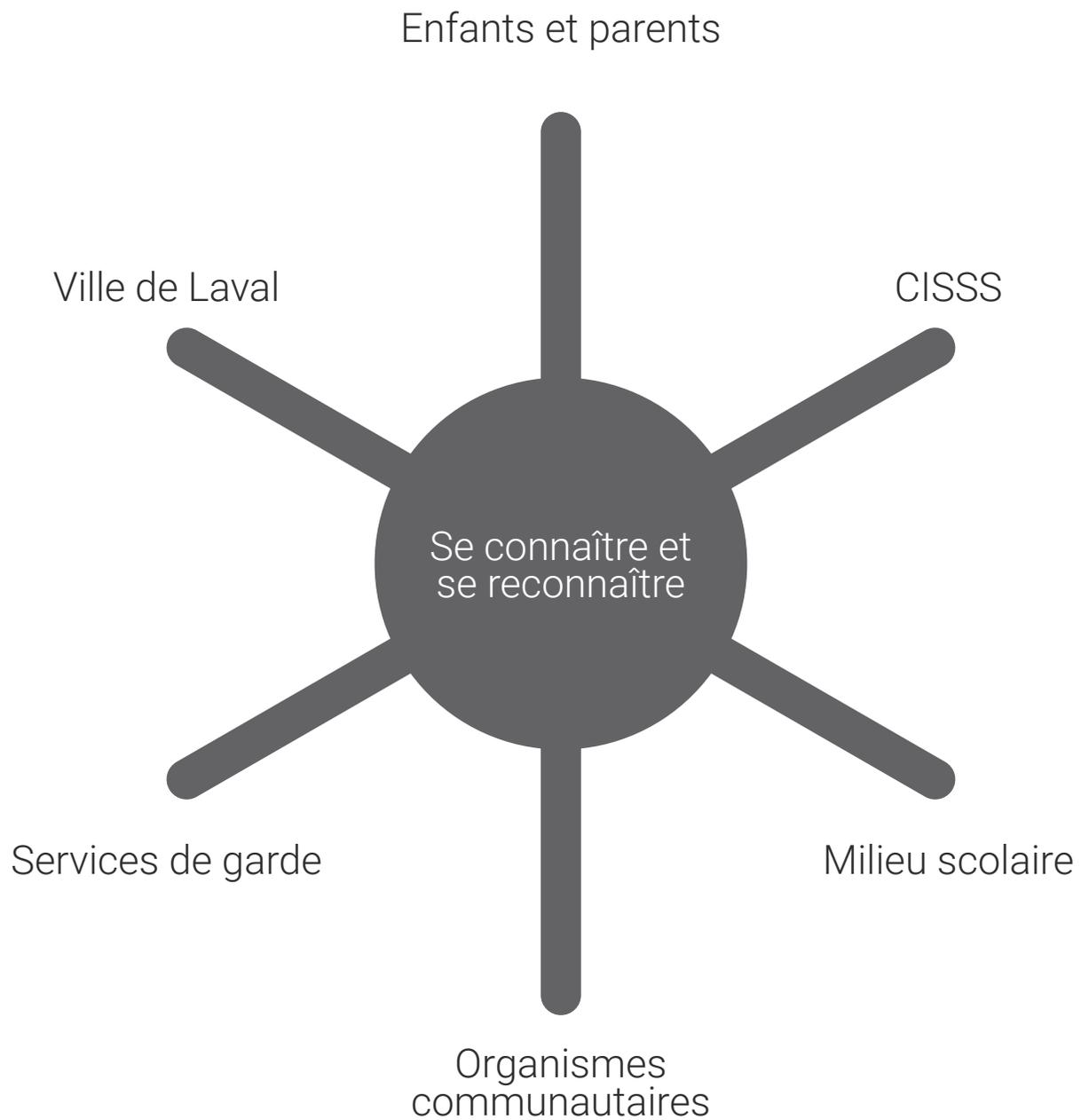
Coordination

Échange d'informations

Pratique individuelle



Nous avons pu remarquer que certains acteurs impliqués dans la transition vers le préscolaire sur un même territoire ne se connaissaient pas (ou se connaissaient peu). À titre d'exemple, lors d'une rencontre d'analyse participative, deux directions d'école ont rencontré pour la première fois les responsables des activités de préparation de deux organismes communautaires. Les deux directions ont mentionné ne pas savoir tout ce que pouvaient offrir les organismes aux enfants et à leur famille. Ainsi, il semble qu'un élément central pour la réussite du partenariat serait la connaissance et la reconnaissance de chacune des personnes et organisations impliquées dans la transition vers le préscolaire incluant les parents et les enfants.



Quelques constats

Les parents veulent s'impliquer dans la transition vers le préscolaire et le cheminement scolaire de leur enfant et les différents intervenants souhaitent l'implication des parents. Les intervenants sont d'accord pour dire que le milieu scolaire doit assouplir ses frontières et augmenter les occasions de rencontre entre le parent et l'enseignant.



Considérant l'ensemble des acteurs et organisations impliqués dans la transition vers le préscolaire, il apparaît important d'arriver à réellement se connaître (créer des opportunités de rencontre, prendre le temps de s'intéresser à la personne et à l'organisation dans un cadre d'échange ouvert, s'intéresser aux fondements qui sous-tendent les différentes approches et philosophies d'intervention, se donner les moyens de comprendre l'autre – p. ex. interprète, parent qui agit comme traducteur, documents traduits, etc.) et se reconnaître (p. ex. valoriser les pratiques de chacun, favoriser la complémentarité des expertises, apprécier autant les connaissances expérientielles que les savoirs professionnels, mettre en lumière les compétences de chacun, etc.)

Recommandation

À la lumière des groupes de discussion menés en milieu scolaire, un certain nombre d'idées a été soulevé pour favoriser le rapprochement des parents et du milieu scolaire. Par exemple, en plus d'animer une rencontre de parents en début d'année, l'enseignant pourrait accueillir par petits groupes les parents dans sa classe de manière informelle afin d'offrir un espace au parent pour partager ses questionnements et les informations qui concernent la réalité de son enfant. Ceci pourrait également permettre à l'enfant de s'approprier son nouvel environnement pendant que les adultes discutent entre eux. L'enseignant pourrait donc bénéficier de renseignements privilégiés et, par le fait même, le parent pourrait avoir l'occasion d'être rassuré dans cette étape. Les intervenants mentionnent également que les rencontres d'accueil en début d'année sont souvent adressées à un trop grand nombre de parents à la fois. Ce contexte ne serait pas favorable pour l'enseignant et le parent qui souhaitent échanger sur les enjeux entourant l'enfant. Il serait donc préférable, par exemple, d'échelonner les rencontres d'accueil en plusieurs temps pour offrir une meilleure disponibilité aux parents. En ce qui a trait aux familles immigrantes, la barrière de la langue est sans contredit l'obstacle le plus important qui a été rapporté par les intervenants. Le milieu scolaire dit ne pas avoir suffisamment de ressources pour répondre aux besoins de ces familles en ce qui concerne la transition scolaire. L'apport d'un agent de liaison ou bien d'un organisme communautaire déjà en relation avec la famille pourrait certainement être mis à contribution pour favoriser un rapprochement entre l'école et le parent.

Tiré de la littérature...

La recherche au sujet de la transition scolaire est unanime : ce sont les liens que tissent les différents milieux de vie de l'enfant qui constituent le facteur de protection le plus important (Clarke et al., 2014 ; Ruel et al., 2015 ; Weissberg & Greenberg, 1998). En ce sens, il est primordial de saisir toutes les occasions ou les événements déjà prévus (ateliers de préparation pour les enfants, ateliers pour les parents, fêtes de quartier, etc.) pour créer un lien entre les milieux de vie de l'enfant (mésosystème). En effet, selon Margetts (2007) et Schulting et al. (2005), le nombre de pratiques ou d'activités transitionnelles utilisées a des effets positifs sur la qualité de la transition pour l'enfant. Il ne s'agit donc pas d'organiser une seule grande activité, mais bien plusieurs activités ou occasions différentes de rencontre entre les milieux de vie de l'enfant.

En plus du nombre d'occasions de créer des liens avec les familles, mais également entre les différents services préscolaires, le fait de commencer ces interactions très tôt dans le processus serait un autre facteur de protection menant à une transition scolaire de qualité pour les enfants (Ruel et al., 2015 ; Wildenger & McIntyre, 2012). De telles pratiques nécessitant de la planification et de l'organisation, il devient primordial de mettre en place « [...] des conditions qui permettent aux acteurs de la transition de se rencontrer, de planifier cette transition, d'en coordonner les activités, d'avoir du temps consacré, de libérer du personnel, de prioriser des actions, etc. » (Ruel et al., 2014 ; Ruel, 2011 dans Ruel et al., 2015, p.49).

Le temps consacré à la planification devient donc essentiel lorsque l'on aspire à mettre en place des conditions menant à une transition scolaire de qualité (Myers, 2007 ; Rosenkoetter, Whaley, Hains, & Pierce, 2001 dans Ruel et al., 2015). La création d'un calendrier de la transition est une stratégie intéressante qui permet de cibler les moments opportuns à la création de liens entre les acteurs de la transition (Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne & Pelletier, 2006 dans Ruel et al., 2015). Enfin, « [l]'accompagnement et le soutien à la démarche de planification de la transition sont des conditions facilitatrices à des transitions de qualité » (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke, & Higgins, 2001 ; Pierce et al., 2008 dans Ruel et al., 2015, p.49). Cet accompagnement et ce soutien peuvent être assurés par une personne ou un groupe de personnes dont le leadership (assumé et reconnu) permet la coordination des actions, mais également la mise en relation des différents acteurs de la transition.

Dans le contexte où les différentes organisations qui prennent en charge les activités vivent de nombreux changements de personnel, créer une planification d'activités peut sembler une solution permettant la transmission des informations d'une personne à l'autre. Il est toutefois important de ne pas standardiser les activités, mais de plutôt viser à développer une vision commune, un cadre de référence partagé, où chaque activité peut prendre la couleur particulière de chacune des organisations et des secteurs. Il semble que la coconstruction d'une philosophie qui soit partagée et portée par tous les acteurs impliqués soit un enjeu prioritaire.

Besoins, facilitateurs et obstacles à l'implantation des activités

Note méthodologique

Pour cette section, des données ont été collectées dans l'ensemble des RLP.
Les résultats proviennent :

- Des entretiens auprès des parents
- Des focus group intervenants communautaires
- Des focus group intervenants du milieu scolaire

Besoins des différents acteurs pour faciliter la transition vers le préscolaire

Tout d'abord, le besoin relevé dans l'ensemble des focus group intervenants communautaires et du milieu scolaire est la **collaboration entre les organismes communautaires et les écoles**. Voici ce qu'ils relèvent comme étant des propositions et/ou des « mécanismes » gagnants :

- Sélectionner et recruter les enfants ensemble (communautaire-école) ;

P.ex. que l'école envoie une liste d'enfants qui répondent aux critères aux responsables des activités ;

Profiter de la journée d'accueil organisée dans les écoles pour faire du recrutement ;

- Mettre en place un système de communication fluide et efficace pour partager l'information relative aux activités et à l'évolution des enfants lors de l'entrée à la maternelle ;
- Que les enseignants partagent les attentes et exigences par rapport à l'entrée au préscolaire ;
- Que l'école informe les parents des activités par le biais de courriels (info-lettre)
- Assurer une continuité des interventions entre les ateliers et le début des classes
- P.ex. Un intervenant communautaire pourrait participer aux rencontres pour la formation des groupes et/ou pour les plans d'intervention des enfants.

En somme, les intervenants sont d'avis que la création d'un partenariat favorisant la communication et la collaboration entre ces deux milieux auraient des effets bénéfiques.

Le deuxième besoin nommé dans plusieurs regroupements est celui d'avoir un **interprète** disponible lors du recrutement, lors des activités ou des rencontres avec les parents et d'avoir des documents

traduits dans la langue d'origine des familles. En ce sens, la nécessité de **préparer et d'outiller le parent** à la transition scolaire a aussi été relevée afin que celui-ci puisse soutenir son enfant, assumer son rôle de premier éducateur de l'enfant, et comprendre le système scolaire :

« On avait offert des formations sur le développement de l'enfant aux parents. À ce moment-là, le parent comprenait un petit peu plus pourquoi il faut que l'enfant bouge, pourquoi il faut l'amener au parc. »

Le besoin d'avoir des **formations** plus spécifiques concernant (1) l'animation, (2) les différentes problématiques des enfants (TDAH, TSA, trouble du langage, etc.), (3) les outils existants et (4) le développement de l'enfant a été mentionné autant par les intervenants qui ont reçu ces formations (ils soulignent à quel point ces formations leur ont été utiles) que par ceux qui ne les ont pas reçues. De plus, la création d'outils adaptés afin de représenter la diversité culturelle est aussi un besoin exprimé. En effet, il semble que peu de matériel (p.ex. livres dans lesquels on retrouve des images d'enfants et de parents de différentes origines ethnoculturelles, fiches avec des mots traduits en différentes langues) soit disponible.

La nécessité de **reconnaître et de valoriser le travail des organismes communautaires** dans la transition scolaire a aussi été soulevée :

« Je veux juste ajouter par rapport à la communication, à la collaboration, [...] que moi j'ai senti que c'est comme si [l'école] n'accordait pas de sérieux à l'activité et à ce qui était mis en place. »

De plus, le besoin d'avoir **une base commune pour les activités de transition** a été soulevé. On note également l'importance d'avoir un cadre de référence souple qui permet de mettre en place des activités cohérentes avec la réalité de chaque milieu.

« C'est difficile de faire valoir les programmes éducatifs dans chaque maison de la famille, puisqu'il n'y a pas les mêmes choses en trame de fond. [...] Je pense que si on avait un programme de base qui peut être adapté, changé, modifié (...). Je pense que ça donnerait un pouvoir à cette initiative-là. Sans dénaturer les organisations communautaires parce qu'il faut qu'ils gardent leurs couleurs. Il y aurait une base qui est commune, une voie à suivre. »

La création d'un partenariat entre le réseau public et communautaire a aussi été proposée afin de favoriser le partage d'informations et les références du CISSS vers les organismes communautaires :

« Il n'y a pas un pont entre le public et le communautaire. Vraiment pas. On dirait que c'est deux milieux distincts et que c'est soit tu consultes un, soit tu consultes l'autre, pis au contraire, ça devrait tellement être ensemble, être un partenariat justement. »

À cela, les intervenants du milieu scolaire ajoutent un besoin de **partage d'informations avec les CPE** (p.ex. trouver une manière plus efficace de remplir et transmettre La Passerelle). Ils soulignent également la nécessité de soutenir une **collaboration entre le parent et l'enseignant** qui accueillera l'enfant au préscolaire (les parents abondent dans le même sens). Ils ajoutent qu'ils aimeraient que les enseignants aient les ressources nécessaires pour répondre aux besoins des enfants (notamment les enfants qui sont en apprentissage du français).

Finalement, dans les entretiens, les parents identifient la communication ainsi que **la collaboration entre le milieu communautaire, l'enseignant et le parent** comme besoin primordial.

« Moi, j'aimerais ça qu'elle [l'animatrice de l'activité] continue le suivi dans l'école. Qu'elle regarde, par exemple, s'il y a quelque chose qu'elle a remarqué [dans l'activité], qu'elle fasse le suivi pour savoir ce qu'elle a fait pour remédier à ça, et qu'elle contacte la prof, la maternelle pour parler un peu de [nom de l'enfant]. J'aimerais ça qu'elle continue le suivi à l'école. »

Ensuite, les parents expriment qu'ils apprécient une **entrée progressive ou une plus longue journée d'accueil** afin que l'enfant puisse s'habituer à sa nouvelle routine. En ce sens, les parents mentionnent vouloir que leur enfant puisse **se familiariser avec l'environnement scolaire avant le début de l'école**, par le biais d'une visite à l'école ou encore que les activités de préparation se déroulent dans celle-ci. Le désir de **recevoir davantage d'informations concernant le rôle à jouer en tant que parent** a aussi été nommé.

Facilitateurs à la participation des parents

Les intervenants communautaires soulignent que les facilitateurs à l'implantation et à la participation aux activités pour les parents sont : le moment des activités, la durée de celles-ci, le bouche-à-oreille entre les parents, l'accessibilité et la gratuité des activités, l'approche chaleureuse, accueillante, sans jugements et collaborative des intervenants.

« Il y en a qui ne vont pas regarder dans les yeux. C'est correct, on ne regardera pas dans les yeux. On s'adapte. »

Les intervenants communautaires mentionnent également que l'adaptation des activités selon les capacités de l'enfant ainsi que le respect de la culture et de la langue des parents et de l'enfant sont des incontournables.

« Nous, c'est comme, tu ne sais pas découper sur les lignes, eh bien, on va te donner une feuille blanche et découpe n'importe quoi. Fais juste apprendre à regarder les ciseaux, à déchirer... »

« Moi j'aime beaucoup apprendre d'autres langues, des mots dans d'autres langues. Donc des fois les enfants me montrent des petits mots et j'essaie de parler par exemple espagnol avec les parents. Donc ça c'est drôle parce que je ne parle pas vraiment espagnol, mais juste le fait que j'essaie je pense que, je ne sais pas, ça les met confortables. »

Ils nomment également comme facilitateurs l'appréciation des activités par les enfants, le service de halte-garderie ou de service de garde offert à la suite des activités, l'observation du progrès et des apprentissages des enfants par les parents ainsi que la relation égalitaire empreinte d'ouverture d'esprit entre les animatrices et les parents.

« Ce n'est pas tant le produit fini [...] qu'il ait fait son monstre ou son bricolage ou pas... ça va outre ça pour ce qui est de savoir si une activité a été réussie ou non [...]. La fierté des enfants " c'est moi qui l'a fait... hey maman regarde, c'est moi!" »

« Notre approche vraiment, on est super ouvertes, avec un gros sourire tout le temps et on prend la peine justement d'aller vers eux et de leur parler un petit peu. »

De plus, ils identifient aussi que lorsque l'école et les différents organismes communautaires travaillent ensemble pour le recrutement, la participation des parents est facilitée.

« D'un côté, moi j'ai fait certains appels, mais il y a aussi la Parentèle avec qui on a fait affaire, qui est un organisme communautaire. Et il y a certaines familles qui fréquentaient déjà la Parentèle. Alors le lien s'est fait de la parentèle aussi avec les mêmes élèves que nous aussi on avait ciblés en offrant le service et en l'expliquant aux parents et vraiment en les rassurant. »

Les intervenants scolaires identifient peu de facilitateurs à la participation des parents. Ils mentionnent cependant que la disponibilité des parents pour les activités est essentielle et que la remise de documents informatifs dans la langue d'origine des familles contribue à leur compréhension des activités.

Finalement, les parents relèvent, dans les entretiens, que les facilitateurs à leur participation sont : la gratuité des services, le sentiment d'appartenance familiale créé entre les parents et avec les intervenantes, les apprentissages réalisés par leurs enfants, les expériences positives antérieures par la fratrie ou par une connaissance, le service de garde ou de halte-garderie, l'horaire des activités, l'appréciation des activités par les enfants, le désir de s'informer en tant que parent sur le déroulement de la transition scolaire et l'approche/savoir-être des intervenantes auprès des parents et des enfants.

« L'enfant, il est motivé et excité, et même s'il n'avait pas ce sentiment-là, c'est sûr que ça va être vraiment mieux pour lui parce que Jeun'Est en forme a donné ce que, moi, je ne peux pas donner à mon enfant. »

« Oui, j'aime ça, j'aime la façon comment ils travaillent avec les enfants, les activités qu'ils font. On a participé aussi, on est resté comme chaque fois, chaque mois, je crois, on reste une journée avec les enfants. Je vois la façon, je vois comment ils parlent, je vois les activités qu'ils préparent pour les enfants, je trouve ça extraordinaire. »

Obstacles à la participation des parents

Les intervenants communautaires identifient que les obstacles à la participation des parents aux activités sont : le transport, l'horaire de travail des parents, le manque de temps des parents, le manque de motivation et d'intérêt des parents, la méconnaissance des organismes communautaires, la barrière de la langue qui a un impact direct sur la compréhension du parent de l'importance du programme et de la participation de son enfant à celui-ci, la barrière culturelle entre les familles et les intervenants, le lieu et le moment des activités (durant le jour) et la crainte d'être jugé en tant que parent.

« Peut-être la façon de communiquer, d'expliquer le projet. Il y a des parents qui peuvent se sentir jugés et dire « non mon enfant va bien ». Il y a peut-être quelque chose à réfléchir... »

Certains intervenants mentionnent qu'un obstacle majeur pour l'implantation des ateliers a été le manque de locaux disponibles. Ils n'avaient pas les mêmes chaque semaine, ce qui avait un impact sur leur organisation et leur préparation du matériel.

Les intervenants du milieu scolaire mentionnent que les obstacles à la participation des parents sont: la barrière de la langue, la barrière culturelle, les expériences antérieures négatives avec le milieu scolaire, la méconnaissance des attentes et exigences scolaires et la peur du jugement.

Finalement, les parents identifient comme obstacles à leur participation l'horaire des activités (qui entre en conflit avec les horaires de travail), le fait que les activités soient seulement le matin et non toute la journée comme une journée d'école régulière, la fréquence des activités qui n'est pas assez élevée durant la semaine, que les activités ne s'étendaient pas sur une assez longue période et la barrière de la langue.

Constat

Plusieurs besoins sont nommés, mais il est intéressant de constater qu'un besoin est exprimé par l'ensemble des acteurs impliqués dans la transition vers le préscolaire (parents et différents intervenants) : la nécessité d'un meilleur arrimage entre les organisations et les parents.

Piste de réflexion

Comment favoriser un arrimage plus fluide entre chacun des acteurs et des milieux impliqués dans la transition vers le préscolaire? Comment s'assurer que l'ensemble des « groupes de personnes » soient représentés (tous les « types d'acteurs » sont entendus) et se sentent impliqués?

Les familles issues de l'immigration

Considérant la proportion importante de familles issues de l'immigration dans les différents RLP de Laval, il a paru important de s'intéresser de manière plus particulière au point de vue de ces familles par rapport à la transition vers le préscolaire et aux différentes pratiques mises en place pour les soutenir. Françoise Armand, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation – Département de didactique – de l'Université de Montréal, propose un cadre intéressant pour discuter de la vision du « vivre ensemble » à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire. Cette manière de concevoir les rapports entre les différentes cultures sera d'abord décrite (voir encadré « Tiré de la littérature... ») puis le point de vue des parents ayant une expérience directe ou indirecte d'immigration sur la transition vers le préscolaire sera exposé. Finalement, nous nous attarderons au point de vue des différents intervenants concernant l'accompagnement de ces familles dans la transition.

Tiré de la littérature...

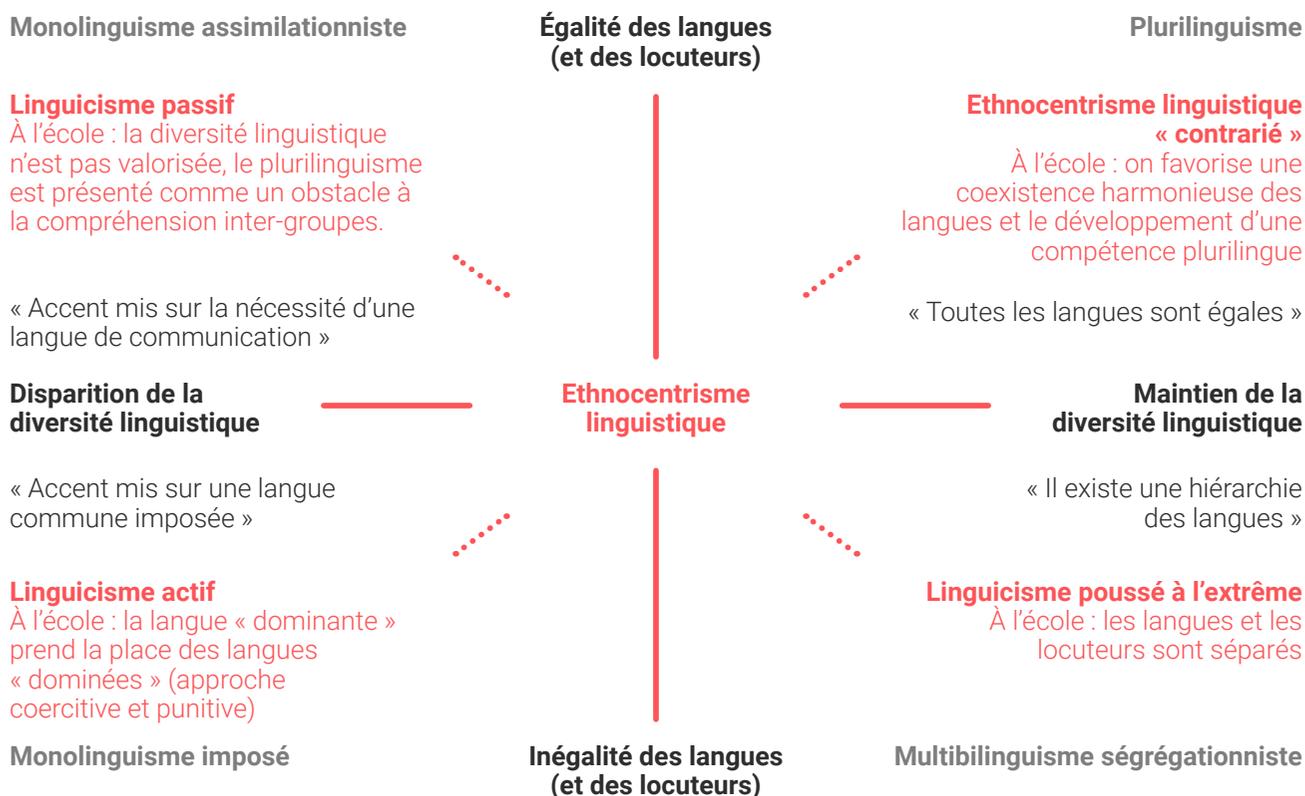
Un cadre de référence pour discuter des pratiques auprès des familles immigrantes

Afin d'analyser les données amassées entourant la réalité des familles immigrantes, nous nous sommes basées sur les travaux de Françoise Armand. Voici un résumé de quelques écrits (voir Armand, 2016 et la documentation sur le site <http://www.elodil.umontreal.ca/>) qui permet de comprendre l'esprit dans lequel les analyses ont été produites.

Dans un monde idéal, il faudrait reconnaître toutes les langues, leur accorder une valeur égale, favoriser leur cohabitation et voir cette diversité comme une richesse. Autrement dit, il faudrait adopter une idéologie qui tend vers le plurilinguisme. Plusieurs effets positifs reliés à des pratiques plurilingues ont été documentés tels que l'amélioration des capacités cognitives et langagières et un plus grand engagement scolaire.

« Il est donc souhaitable, dans une perspective d'éducation inclusive, de mettre en place une approche équilibrée qui, reconnaissant la présence de la diversité linguistique sur son territoire dans le monde, soutienne la mise en oeuvre d'approches plurilingues (légitimation des langues d'origine des élèves bilingues et plurilingues ; ouverture à la diversité linguistique chez tous les élèves) et qui met tout autant l'accent sur l'apprentissage et la valorisation du français en tant que langue commune de l'espace public (reconnaissance de la situation de fragilité du fait français en contexte nord-américain).» (Armand, 2016, pp.179-180)

Un élément de la mission de l'école est de développer la compétence à «vivre ensemble dans une société franco, démocratique et pluraliste». On remarque cependant que ce ne sont pas toutes les pratiques qui soient cohérentes avec cette idée. Il est possible de définir quatre idéologies principales concernant les politiques linguistiques et les pratiques en place. Celles-ci sont illustrées dans le schéma suivant.



Le multilinguisme ségrégationniste « vise le maintien de la diversité linguistique dans une perspective clairement affirmée d'inégalité des langues (et des locuteurs) » (Armand, 2016, p.176). Cette idéologie soutient que les différentes langues, et les personnes qui parlent ces langues, ne doivent pas se « mélanger », puisqu'on souhaite que la langue dominante reste « pure ». Ensuite, le monolinguisme imposé souhaite la disparition de la diversité linguistique et la promotion d'une seule langue, soit la langue préférée par la communauté (notion de hiérarchisation des langues). Le monolinguisme assimilationniste « vise également la disparition de la diversité linguistique au profit d'une homogénéisation linguistique qui met au premier plan (...) la langue dominante » (Armand, 2016, pp.177-178). Finalement, le plurilinguisme « prône le maintien de la diversité linguistique, considérée comme une richesse et non comme un obstacle, et qui met l'accent sur l'égalité de toutes les langues (et de leurs locuteurs). L'accent est mis sur la compétence plurilingue des individus » (Armand, 2016, p.178).

La langue ne doit pas être vue ici comme un simple instrument d'échange. En effet, l'adoption d'une idéologie linguistique a des impacts plus larges sur le développement identitaire des enfants, de même que sur leur acceptation et leur inclusion. Toutefois, il semble que les pratiques monolingues soient les plus présentes actuellement : les langues maternelles étant présentées comme des obstacles à l'apprentissage du français. Pourtant, « [l]a langue maternelle de l'apprenant et les autres langues de son répertoire plurilingue sont des outils importants dans son apprentissage d'une nouvelle langue et de nouveaux savoirs. S'en priver serait synonyme d'un gaspillage cognitif » (Armand, 2016, p.180).

Le point de vue des parents issus de l'immigration sur l'expérience de la transition vers le préscolaire

Note méthodologique

Les données analysées pour cette section proviennent des entretiens menés dans les six RLP avec des parents (n= 36) qui ont une expérience, directe ou indirecte, d'immigration. Les situations familiales représentées sont les suivantes :

- Les deux parents sont nés à l'étranger, mais l'enfant est né au Canada (n=25)
- Les parents et les enfants sont nés à l'étranger (n=7)
- Un des deux parents est né à l'étranger (n=4)

D'abord, il est important de mentionner que la majorité des parents disent s'être sentis soutenus dans la transition. La principale difficulté rencontrée demeure la barrière de la langue. Un parent explique qu'il s'est senti en manque de soutien lorsqu'est venu le temps de poser des questions ou de remplir des formulaires, car tout est en français.

Les parents se sont prononcés sur la manière dont ils souhaitent s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant. Voici les principaux éléments identifiés :

- Participer aux réunions, et aux activités organisées par l'école ;
- Faire du bénévolat à l'école ;
- Faire des visites à l'école ;
- Échanger avec les enseignants ;
- Faire le suivi des agendas ;
- Être au courant des besoins, des difficultés, des fréquentations et de l'évolution de leur enfant ;
- Être présent, être un soutien à proximité ;
- Encourager et parler avec leur enfant ;
- Faire les devoirs avec leur enfant ;
- Stimuler leur enfant (entre autres par le jeu) ;
- Connaître le milieu scolaire et l'entourage ;

Il est à noter que certains parents affirment ne pas savoir exactement à quoi l'école s'attend du côté de l'implication parentale.

Deux principaux obstacles à leur implication sont identifiés : (1) le manque de temps des enseignants et (2) la communication difficile entre eux et les intervenants du milieu scolaire. À ce sujet, un parent mentionne que lorsqu'il saura parler français, il aimerait faire du bénévolat, être dans des associations de parents et essayer d'avoir le plus souvent possible un contact avec les enseignants. Parmi les parents qui ont une expérience avec le milieu scolaire (un ou plusieurs enfants déjà à l'école), certains soulignent que les enseignants n'écoutent pas les suggestions des parents et qu'ils ne sont pas à l'écoute de leurs besoins. Il y aurait donc un souhait d'une communication bidirectionnelle dans laquelle l'écoute, la compréhension de la réalité de l'autre et les apprentissages se feraient dans les deux sens.

Plusieurs parents disent se sentir suffisamment outillés pour accompagner leur enfant dans la transition. Toutefois, certains sont ambivalents (p. ex. ils ne savent pas à quel point les outils qu'ils possèdent seront suffisants) et d'autres avouent ne pas être suffisamment outillés. Différentes raisons sont amenées par ces derniers :

- Crainte de ne pas avoir suffisamment de temps ou de motivation ;
- Écart entre le milieu éducatif de leur pays d'origine et celui du Québec ce qui peut les faire sentir moins compétents ;
- Difficulté en raison de la langue ;
- Manque de connaissances par rapport aux ressources disponibles.

Finalement, nous avons sondé les parents sur leurs souhaits à partir de la question suivante : « Dans un monde idéal, comment aimeriez-vous être soutenu puis accompagné dans la transition vers le préscolaire? ». Voici les principaux éléments de réponse :

- que l'école soit ouverte et soutienne les parents et les enfants ;
- que l'information soit présente pour se préparer à leur façon et à leur rythme ;
- travailler en équipe si l'enfant présente une problématique ;
- qu'une personne responsable des enfants en difficulté soit présente dans la classe ;
- qu'il y ait une collaboration avec l'enseignant et qu'il ait plus de temps pour les échanges avec les parents ;
- que les intervenants soient accueillants et qu'ils laissent les enfants s'exprimer ;
- avoir du support d'une « grande famille » qui communique bien ;
- connaître les services qui pourront les aider dans le futur ;
- qu'il y ait une ouverture sur les religions et les cultures de la part des enfants et des différents intervenants ;
- qu'il y ait plus de temps consacré à chaque enfant.

Le point de vue des intervenants du milieu communautaire et du milieu scolaire sur l'expérience et la participation des familles issues de l'immigration

Note méthodologique

Pour cette section, des données ont été collectées dans l'ensemble des RLP. Les résultats proviennent :

- Des questionnaires sur les rapports interculturels
- Des focus group intervenants communautaires
- Des focus group intervenants du milieu scolaire

Les réponses fournies dans le questionnaire sur les rapports interculturels mettent en lumière le fait que les animatrices montrent un intérêt pour les enfants et les parents issus de l'immigration (p.ex. posent des questions aux enfants par rapport à leur culture). Elles se disent à l'aise de travailler avec ces enfants et trouvent enrichissant de côtoyer des personnes de diverses origines ethnoculturelles. Toutefois, il semble plus difficile de trouver des moyens pour valoriser cette diversité culturelle :

- La majorité affirme ne pas avoir accès à des livres qui abordent les différences ethniques et culturelles dans leurs activités ;
- Une animatrice dit être en désaccord avec l'énoncé suivant : « Dans mon groupe, la diversité (ethnique ou religieuse) est mise en valeur par différents moyens. » ;
- Près de la moitié des animatrices souligne ne pas proposer d'activités (p.ex. jeux, projets, discussions) qui aident à connaître la réalité culturelle des enfants du groupe dans le cadre de leurs ateliers. ;
- Le tiers des animatrices n'ont pas le réflexe d'utiliser des exemples provenant d'autres cultures lorsqu'elles expliquent des concepts ou des idées aux enfants.

En somme, il semble que ce n'est pas par manque d'intérêt, mais bien par manque de « moyens » que certaines animatrices omettent de mettre de l'avant la diversité culturelle.

Lors des focus group, les différents intervenants ont été appelés à discuter de ce qui était mis en place pour rejoindre les familles immigrantes. Plusieurs ont répondu que rien de particulier n'était fait et qu'ils fonctionnaient de la même manière qu'avec les autres parents. C'est-à-dire que le recrutement se fait à l'aide d'affiches, de partages sur internet, de publicités diffusées à travers les différentes organisations et bien entendu, par le bouche-à-oreille. Quelques moyens alternatifs ont été nommés comme :

- Faire une présentation de trousse spécifiques sur le sac d'école et sur la boîte à lunch ;
- Utiliser des pictogrammes ;
- Faire appel à des organismes communautaires qui peuvent donner du soutien aux familles allophones ;
- Lors des journées d'accueil, utiliser le moins d'écriture possible pour la remplacer par des dessins, engager un interprète, faire des diners communautaires ou fournir de la nourriture ;

• Avoir recours à des traducteurs et/ou des interprètes, par exemple :

- par le biais du Centre communautaire Petit espoir ;
- demander à un parent de jouer ce rôle ;

• Prendre davantage le temps pour s'assurer que les parents ont bien compris et choisir des mots qu'ils peuvent comprendre.

Divers souhaits ont été exprimés par les intervenants pour mieux soutenir les familles issues de l'immigration:

- Pour plusieurs, l'idéal serait d'avoir un interprète et d'avoir plus de temps pour échanger avec les parents pour pouvoir leur expliquer les documents plus en profondeur.
- Avoir une plus grande collaboration entre les différentes organisations, notamment pour que tout le monde partage la même information ;
- Pouvoir aller directement dans les milieux des familles pour leur transmettre l'information ;
- Avoir des intervenants bilingues (ou plurilingues) ;
 - Engager quelqu'un capable de parler dans la langue des parents qui ne fait pas que traduire les documents. Ce peut être d'autres parents qui parlent le français et leur langue ou des bénévoles.

• Avoir un meilleur dépistage pour les enfants de 0-4 ans et un plus grand partage d'informations entre les organisations ;

• Avoir plus de temps avec les parents (notamment des rencontres individuelles) et faire des groupes plus « personnalisés » afin qu'ils aient le temps de comprendre et de s'appropriier l'école ;

• Avoir plus de financement pour offrir des services adaptés (p.ex. accompagnement lors de la période d'inscription, accueil personnalisé pour expliquer le fonctionnement du milieu scolaire) ;

• Fournir le transport pour que les parents puissent venir aux activités ;

• Favoriser l'apprentissage du français chez les parents.

Regardons plus précisément les pratiques qui sont favorisées par rapport à l'apprentissage du français. Des intervenants (communautaires et du milieu scolaire) soulignent l'importance de mettre l'accent sur le français avant d'entrer à l'école. Nous avons entendu à plusieurs reprises, sous différentes formes « Il faut que les parents parlent français à la maison avec leurs enfants ». Pour plusieurs, il faudrait favoriser le français au détriment de la langue maternelle de l'enfant.

« On remarque qu'il y a des élèves qui vont à des garderies, mais des garderies familiales où on ne parle pas français, où on parle uniquement leur langue. [...] Dans une garderie arabe, je n'apprendrai pas le français. »

On remarque également quelques tendances assimilationnistes envers les parents où les apprentissages devraient se faire seulement dans un sens, c'est-à-dire de l'école vers les parents.

« Il faudrait qu'il y ait un cours dans le monde idéal pour apprendre aux parents comment ça fonctionne l'école. Comme un camp préparatoire, mais pour parents. Parce que si on intègre les enfants, il faut d'abord que les parents soient intégrés. [...] Mais si le parent lui-même n'est pas intégré, ben c'est sûr que les progrès de l'enfant vont beaucoup moins vite que quand on a une famille au complet qui est intégrée puis impliquée. »

Toutefois, il est intéressant de souligner quelques propos qui vont davantage dans le sens d'une valorisation de la diversité linguistique (approche d'inclusion). Par exemple, une intervenante mentionne qu'il serait important d'effacer notre importante rigidité à vouloir garder le français comme unique langue de communication et que d'essayer de parler la langue maternelle des enfants ne peut certainement pas nuire à leur compréhension. Lors d'un focus group, une intervenante soulignait la nécessité de parler français le plus tôt possible aux enfants. Une autre intervenante a apporté la nuance suivante :

« En même temps, là-dessus, il y a quand même des données nouvelles. Au niveau de la langue, je sais qu'on sort du cadre, mais tant que la langue maternelle est parlée, plus qu'elle est parlée, plus que la structure au niveau grammatical [est maîtrisée], et bien ça se transpose après avec le français et c'est gagnant qu'ils parlent le plus possible dans leur langue maternelle. »

Ainsi, on peut retenir que, bien que le discours favorisant des pratiques découlant d'une idéologie inspirée du monolinguisme assimilationniste soit présent, quelques intervenants sont soucieux de favoriser des pratiques plurilingues (voir section Approche à la base des activités : continuum approche d'assimilation – approche d'inclusion).

Quelques constats

Certains parents ont l'impression que, pour pouvoir s'impliquer (p.ex. faire du bénévolat), ils doivent d'abord savoir parler français.

On ressent une crainte, chez quelques parents, par rapport au respect de leur culture (qui est différente de la culture dominante) de la part du milieu scolaire.

Dans les ateliers, les animatrices disposent de peu de moyens pour valoriser la diversité ethnique et culturelle.

Les divers intervenants ont le désir d'adapter leurs pratiques et ils ont déjà plusieurs idées pour mieux répondre aux familles issues de l'immigration.

On remarque que, tout comme il est courant de le voir dans l'ensemble de la société, des pratiques teintées par une approche assimilationniste sont perceptibles à certains moments. Il est important de préciser que ce n'est pas par manque d'intérêt ou de volonté de la part des intervenants que ces pratiques sont prodiguées. Il s'agit en fait d'idéologies fortement ancrées dans la société qui rendent difficiles la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle. Toutefois, certains intervenants sont particulièrement sensibles à la reconnaissance de la diversité.

Pistes de réflexion

Comment favoriser l'implication des parents qui ne parlent pas français dans certaines activités? Quel type d'activités/événements/tâches pourrions-nous mettre en place pour favoriser l'inclusion de ces parents?

Comment favoriser une ouverture plus grande par rapport aux pratiques qui diffèrent des pratiques dominantes et faire en sorte que cette ouverture soit ressentie par les parents?

Quel type de matériel et d'activités permettraient d'augmenter la représentation des différentes ethnies, langues et cultures à l'intérieur des ateliers?

Comment favoriser la sensibilisation de l'ensemble des intervenants à une idéologie plus inclusive et plurilingue?

Tiré de la littérature...

De nombreux facteurs influenceraient la participation des parents issus de l'immigration. En ce qui a trait à la langue, plusieurs obstacles peuvent se présenter, tels que des difficultés de recrutement, de communication et de maintien de la participation. En effet, le recrutement des parents peut être difficile si les dépliants et les publicités sont seulement en français par exemple. Les parents risquent de se sentir très peu concernés. L'utilisation de termes parfois très « québécois » ou encore très techniques (p.ex. en lien avec l'expertise des intervenants) rend la communication encore plus complexe. De plus, il arrive que les parents doivent compter sur leurs enfants pour communiquer ce qui peut amener une certaine gêne. Bref, le maintien de la participation de ces parents peut paraître difficile à cause de la peur du jugement ou de l'incompréhension des attentes (Beauregard, Petrakos & Dupont, 2014 ; Lee & Jun Park, 2016 ; Nam & Park, 2014 ; Poureslami et al., 2013 ; Poza, Brooks & Valdes, 2014).

Au sujet des différences culturelles, les obstacles concernent principalement les différences relatives à la conception du développement de l'enfant, de l'éducation et des normes culturelles. Les parents peuvent aussi vivre un important choc culturel accompagné d'une peur d'être jugés (Lee & Jun Park, 2016 ; Nam & Park, 2014 ; Poureslami et al., 2013 ; Poza, Brooks & Valdes, 2014).

D'autre part, en ce qui concerne la compréhension du système, les parents peuvent manquer de connaissances et de familiarité avec la manière dont les organisations fonctionnent. Les services offerts par les diverses organisations demeurent peu connus. Les parents peuvent alors se retrouver isolés étant donné qu'ils ignorent vers qui se tourner. À l'inverse, pour les parents qui connaissent les services, le système québécois reste malheureusement complexe et peut donc facilement les décourager (Lee & Jun Park, 2016 ; Nam & Park, 2014 ; Poureslami et al., 2013 ; Poza, Brooks & Valdes, 2014).

Par ailleurs, les parents peuvent rapidement se sentir dépréciés par les intervenants si ceux-ci adoptent une posture d'expert dans laquelle les compétences expérientielles des parents ne sont pas reconnues (Beauregard, Petrakos & Dupont, 2014 ; Khumbah Mbeseha, 2013 ; Lee & Jun Park, 2016 ; Poza, Brooks & Valdes, 2014).

Également, le manque de temps (dû à de longues heures de travail et à un horaire peu flexible), le fait de ne pas avoir accès facilement à un transport et les obligations familiales (ces familles ont souvent plusieurs enfants) sont les trois principaux obstacles

recensés quant à la participation aux activités qui sont organisées (Adams, 2016 ; Beauregard, Petrakos & Dupont, 2014 ; Gottschalk, 2016 ; Khumbah Mbeseha, 2013 ; Nan & Oark, 2014 ; Poureslami et al., 2013 ; Shuang Ji & Koblinsky, 2009).

Finalement, la conception de l'implication parentale peut différer d'un acteur à l'autre. Par exemple, d'un côté les parents peuvent penser que s'ils s'impliquent cela traduit un manque de confiance envers l'enseignant. De l'autre côté, l'enseignant peut avoir l'impression que le parent ne s'implique pas puisqu'il a accès à seulement une petite partie du quotidien du parent (Beauregard, Petrakos & Dupont, 2014 ; Gottschalk, 2016 ; Khumbah Mbeseha, 2013 ; Lee & Jun Park, 2016 ; Nam & Park, 2014 ; Poza, Brooks & Valdes, 2014). Epstein (2001) a défini plusieurs types d'implication parentale dont certains demeurent parfois dans l'angle mort des enseignants.

Types d'implication parentale	Description
Parentalité	Les compétences en matière d'éducation des enfants et l'établissement de conditions familiales qui soutiennent les enfants dans leur développement.
Communication	Communication bidirectionnelle entre les écoles et les familles concernant les services offerts et les progrès de l'enfant.
Bénévolat	Les parents qui ont un rôle de bénévole ou d'assistants dans les organismes ou les écoles pour soutenir les enfants et les activités.
Apprentissage à la maison	Activités d'apprentissage faites à la maison (ou à d'autres endroits à l'extérieur de l'école) pour soutenir le développement de l'enfant.
Prise de décision	Les parents qui participent à la prise de décisions par des voies formelles telles que les conseils d'administration ou les organisations parentales.
Collaboration avec la communauté	Une collaboration qui est mise sur pied entre les différents services et qui permet aux parents de s'impliquer à plusieurs niveaux en continu.

Voici une liste de facilitateurs tirée de la littérature pour encourager la participation des parents issus de l'immigration :

- Au sujet de la langue, offrir de la documentation dans la langue d'origine, être sensible au niveau de la langue utilisée en portant attention à la maîtrise du français du parent, utiliser l'anglais et des moyens de communication tels que des pictogrammes ou des gestes (Beauregard, Petrakos & Dupont, 2014 ; Lee & Jun Park, 2016 ; Nam 7 Park, 2014 ; Poureslami et al., 2013 ; Poza, Brooks & Valdes, 2014).
- Pour les différences culturelles, il convient de respecter la culture d'origine sans forcer l'adaptation (pratiques d'assimilation). Le partage culturel doit se faire de manière bidirectionnelle (et pas seulement de l'intervenant ou de l'enseignant vers le parent) de manière à créer un environnement qui convient à chacune des parties. (Lee & Jun Park, 2016 ; Nam & Park, 2014 ; Poureslami et al., 2013 ; Poza, Brooks & Valdes, 2014).
- Considérer les réflexions, questions et critiques des parents comme légitimes et valoriser leurs savoirs expérimentiels (Kanouté, 2002). Les questionnements des parents et les comparaisons qu'ils font entre le fonctionnement des organisations québécoises et celui des organisations de leur pays d'origine doivent être interprétés comme un désir de s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant (Vatz Laaroussi et al., 2008 ; Huntsinger & Jose, 2009).
- Il s'avère important de connaître et de comprendre la situation et les conditions de vie des familles pour être en mesure d'offrir des pratiques culturellement adaptées (Hohl & Normand, 2000). Pour ce faire, il est nécessaire que les différents intervenants favorisent un dialogue ouvert avec les familles et travaillent en collaboration étroite avec les différentes communautés. Ce type de pratiques se place en opposition avec des pratiques d'éducation unidirectionnelle dans lesquelles on voudrait influencer, gérer et assimiler les parents. Ainsi, il faut que les intervenants soient convaincus que tous les parents souhaitent le mieux pour leur enfant et qu'ils possèdent des compétences pour soutenir leur développement (Henderson et al., 2007).

- L'utilisation de publicités dans les endroits fréquentés tels que leur milieu de vie (étant donné qu'un faible nombre de parents iront d'eux-mêmes vers les intervenants) et le recours à des partenariats afin de faciliter la navigation des parents entre chacune des organisations les aideraient à mieux comprendre le système (Lee & Jun Park, 2016; Nam & Park, 2014; Poureslami et al., 2013; Poza, Brooks, & Valdes, 2014).
- Pour favoriser la participation des parents aux activités, il convient d'éviter les termes professionnels et d'établir une bonne communication de manière à favoriser une relation égalitaire entre les parents et les intervenants (Beauregard, Petrakos & Dupont, 2014 ; Khumbah Mbeseha, 2013 ; Lee & Jun Park, 2016 ; Poza, Brooks & Valdes, 2014).

Poureslami et ses collègues (2013) identifient cinq composantes pour des services flexibles, accessibles et culturellement adaptés :

- 1) Un système « centralisé » dans lequel l'ensemble des organisations partage un même message :
 - Promouvoir les services de l'ensemble des organisations et fournir des informations qui peuvent être traduites dans les langues maternelles des communautés ethnoculturelles cibles.
 - Prévoir des consultations culturelles avec un ou plusieurs membres de la communauté de manière à pouvoir (1) adapter le contenu et les objectifs des programmes et (2) ajuster la formation du personnel.
- 2) S'assurer que le personnel est bien formé :
 - S'assurer que le personnel et les bénévoles soient culturellement compétents (mettre sur pied des formations, de la supervision ou de la consultation) et favoriser l'embauche de personnel bilingue.
 - Introduire doucement de nouveaux intervenants dans le programme, puisque, pour plusieurs parents, il n'est pas simple de faire confiance et de développer de nouvelles relations.
 - Recruter des interprètes pour aider les parents qui ont une connaissance limitée du français et de l'anglais.

3) Promotion des services :

- Les écoles peuvent aider à présenter et publiciser les programmes en informant les enfants sur les services existants.
- Pour les mères nouvellement arrivées, il est suggéré de présenter les programmes existants à même les canaux d'information déjà en place (p.ex. en passant par les infirmières et les médecins de première ligne/médecins de famille).
- Utiliser des ressources multimodales locales pour faire la publicité : les journaux / magazines, la télévision, les stations de radio et les marchés fréquentés par différentes communautés ethnoculturelles.

4) Matériel pédagogique:

- Fournir des informations sur la façon d'accéder aux ressources communautaires ainsi que sur le fonctionnement des institutions québécoises.
- Produire du matériel pertinent et adapté et l'envoyer directement dans les foyers des familles.

5) Conception et contenu du programme:

- Offrir des activités aux enfants et inclure des déjeuners chauds gratuits ;
- Favoriser un horaire flexible, en particulier pour les parents qui travaillent, c'est-à-dire pendant les soirées et les week-ends ;
- Inclure le transport gratuit pour les enfants et les parents (en particulier pour les parents réfugiés) ;
- Élaborer des programmes destinés aux pères dans les différentes organisations de services. Pour les pères qui travaillent, le moment le plus réaliste pour assister aux programmes pourrait être le soir et le week-end.

Finalement, Françoise Armand (2016) propose différentes stratégies à mettre en place pour valoriser la diversité linguistique (considérant que celle-ci a un impact sur le développement identitaire et socioaffectif des enfants) :

- Encourager les parents à lire des histoires à leur enfant dans leur langue maternelle ;
- Dans les activités, demander aux enfants de parler, chacun leur tour, de quelque chose (p.ex. leur repas préféré, leur jeu favori, leur animal de compagnie) dans leur langue. Cela permet aux enfants de prendre conscience de la diversité des langues, cela augmente leur capacité d'observation, les interactions entre eux et cela développe leur curiosité ;
- Demander aux parents de venir lire la même histoire au groupe, mais dans des langues différentes (ex : l'animatrice lit en français, une maman lit en créole, un papa lit en arabe, etc.) ;
- Avoir des livres représentant des personnes qui proviennent de divers pays ;

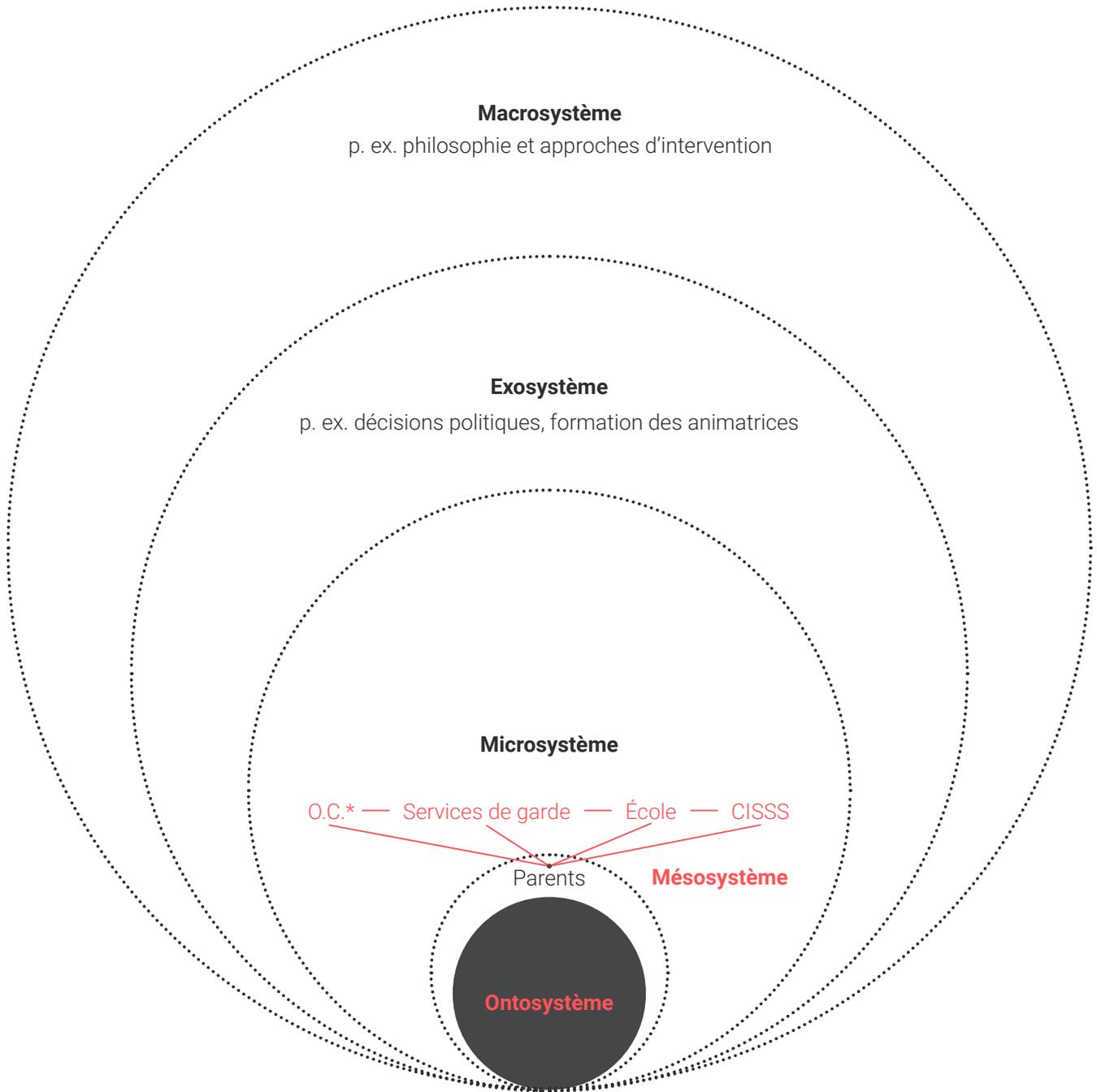
Une vision écosystémique de la transition vers le préscolaire

L'ensemble des résultats produits à l'intérieur de cette démarche d'évaluation nous amène à regarder la transition vers le préscolaire à travers un modèle écosystémique. Ce modèle nous propose d'élargir notre regard pour considérer l'ensemble des systèmes impliqués dans la transition et la manière dont ces systèmes interagissent entre eux pour créer « l'expérience de la transition ». Dans un premier temps, dans l'encadré « Tiré de la littérature... », le modèle écosystémique sera présenté. Puis des éléments relatifs à chacun des systèmes, en lien avec la transition vers le préscolaire, seront décrits. Finalement, en fonction des résultats de la démarche évaluative, nous exposerons quelques éléments sur lesquels il faudrait porter davantage attention lorsqu'on observe la transition vers le préscolaire avec une lunette écosystémique.

Tiré de la littérature...

Le modèle écosystémique permet de tenir compte de plusieurs contextes et environnements pour expliquer la situation d'une personne (Bronfenbrenner, 1979). Ce modèle s'appuie sur l'idée qu'il y a une influence réciproque entre chacun des systèmes et donc qu'une personne influence et est influencée par son environnement. Bref, cela revient à dire qu'une personne ne se développe pas en vase clos, qu'elle est le produit de l'interaction entre plusieurs personnes et contextes. Cinq principaux systèmes sont considérés dans ce modèle (à ceux-ci s'ajoute le chronosystème) :

- 1) **Ontosystème** : Il représente toutes les caractéristiques, compétences, forces, difficultés, etc. de la personne qui est au centre de l'analyse (dans le cas présent : l'enfant qui entrera à l'école)
- 2) **Microsystèmes** : Les microsystèmes sont les environnements assidument fréquentés (ou qui pourraient l'être) par la personne (dans le cas présent : la famille, l'école, les organismes communautaires, le CISSS, le service de garde)
- 3) **Mésosystème** : Il fait référence aux liens entretenus entre les différents microsystèmes (dans le cas présent : le lien entre l'organisme communautaire et l'école, le lien entre la famille et les organismes communautaires, etc.)
- 4) **Exosystème** : L'exosystème réfère à un contexte ou un environnement qui n'est pas directement fréquenté par la personne, mais qui a une influence indirecte sur son développement (dans le cas présent: la formation des animatrices, les décisions prises à la commission scolaire, etc.)
- 5) **Macrosystème** : Ce dernier système plus large est composé de l'ensemble des normes, croyances, valeurs et vision qui sont à la base des choix de société (dans le cas présent : la vision des pratiques éducatives, les approches qui guident les interventions, etc.)



*O.C. = Organisme communautaire

La transition scolaire en fonction d'une conception écosystémique

Ontosystème

Dans le modèle écosystémique, il est important de prendre en compte l'ontosystème, c'est-à-dire de considérer que chaque enfant est unique dans le rythme de son développement et qu'il possède ses propres capacités et intérêts (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009; ministère de la Famille, 2013; ministère de la Famille, 2014 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Plusieurs facteurs individuels peuvent donc influencer l'adaptation scolaire d'un enfant, comme ses comportements, ses attitudes, ses expériences ou sa maîtrise du langage, de la lecture et de l'écriture (Cotnoir, 2015). En revanche, pour favoriser la transition scolaire des enfants, plusieurs auteurs affirment qu'il ne s'agit pas pour eux d'acquérir des habiletés précises (comme compter jusqu'à 100), mais plutôt d'acquérir des compétences de base dans l'ensemble de ces sphères développementales (Cantin, Bouchard, & Bigras, 2012; Duval & Bouchard, 2013; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018; ministère de la Famille, 2014; ministère de la Famille, 2013; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017). Certains

auteurs précisent que la résolution de problème, la capacité à inférer, à réfléchir par eux-mêmes et l'autorégulation sont toutes des compétences qui favorisent la transition scolaire et qui s'acquièrent en mettant l'emphase sur le développement global (Cantin, Bouchard & Bigras, 2012; ministère de la Famille, 2014; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017). Certains auteurs mentionnent aussi l'importance de la continuité d'une expérience éducative en insistant sur le l'importance du développement socioaffectif pour assurer une transition vers le préscolaire réussie (Cotnoir, 2015; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017). Retenons qu'il est particulièrement important de miser sur le développement global (plutôt que l'acquisition d'habiletés académiques spécifiques), et, pour ce faire, les auteurs soulignent que le jeu est un moyen privilégié d'apprentissage (Duval & Bouchard, 2013; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009; ministère de la Famille, 2014).

Microsystèmes

Pour favoriser le développement global de l'enfant, une concertation entre tous les acteurs impliqués dans la vie de l'enfant est nécessaire (Cotnoir, 2015). En effet, puisque le développement de l'enfant est influencé par l'environnement, il faut porter une attention particulière aux parents, et à leur expertise parentale, ainsi qu'à toutes les autres couches du modèle écosystémique (Cotnoir, 2015 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018 ; ministère de la Famille, 2013). En s'impliquant dans chacune des couches écosystémiques, on assure l'application d'une approche et des interventions cohérentes (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

Les parents

Pour une transition vers le préscolaire réussie, la participation des parents est indispensable (Cotnoir, 2015 ; Duval & Bouchard, 2013 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009 ; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017). Ces auteurs précisent que les parents sont les principaux éducateurs de leur enfant et qu'il est nécessaire pour eux de les encourager, de les accompagner et de s'engager activement dans cette transition. De plus, les parents ont une grande influence sur la perception de leur enfant face à l'école, ce qui signifie que leur attitude et comportement doit être considéré (Duval & Bouchard, 2013). Il est également important pour les écoles de reconnaître le rôle direct des parents, puisque ceci favorise la participation des parents dans les activités proposées par l'école, ainsi que la communication entre ces deux milieux (Duval & Bouchard, 2013 ; Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2015).

Les services de garde éducatifs

Selon plusieurs auteurs, la fréquentation d'un service de garde est un facteur de protection pour la transition scolaire, puisque cela favorise le développement global de l'enfant, plus particulièrement le développement langagier et cognitif (Cantin, Bouchard, & Bigras, 2012 ; Cotnoir, 2015). Pour être considérés ainsi, ces auteurs mettent l'accent sur un service de qualité et une fréquentation constante. Selon Cotnoir (2015), la prématernelle est favorable à la transition scolaire, celle-ci permettant aux enfants d'apprendre une routine, de connaître le personnel scolaire et aux parents, d'être plus à l'aise.

L'école

L'école doit être prête pour accueillir les enfants afin de favoriser la transition scolaire (Cantin, Bouchard, & Bigras, 2012 ; Cotnoir, 2015 ; ministère de la Famille, 2014). En fait, selon Ruel, Moreau, Bérubé et April (2015), c'est ce facteur qui influence le plus la perception familiale face à l'école.

Les organismes communautaires

Les organismes communautaires sont essentiels pour la transition scolaire de l'enfant, puisqu'ils permettent la mise en place d'environnements physique et socioculturel qui favorisent le développement global (Duval & Bouchard, 2013 ; ministère de la Famille, 2014). Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018) ajoute que cela permet de briser l'isolement des familles, de mettre en lumière l'expertise parentale et de servir de leviers importants pour faciliter la transition.

Les activités organisées pour la transition

Les études révèlent que la fréquence et la qualité des activités, ainsi que le fait qu'elles se déroulent avant la rentrée scolaire, influencent la transition scolaire de l'enfant (Cotnoir, 2015 ; ministère de la Famille, 2014 ; Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2015).

En somme, tous les milieux de vie ont une influence sur le développement de l'enfant (Cantin, Bouchard, & Bigras, 2012). C'est d'ailleurs pour cette raison que la plupart des auteurs mentionnent l'importance d'un partage de responsabilité entre les différents milieux, pour assurer le succès de la transition (Cantin, Bouchard, & Bigras, 2012 ; Cotnoir, 2015 ; ministère de la Famille, 2014). Les divers milieux qui devraient travailler de concert sont non seulement la maison, le service de garde et de santé et l'école, mais aussi la communauté, qui ont tous une influence sur l'ontosystème (Duval & Bouchard, 2013 ; ministère de la Famille, 2014 ; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017 ; Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2015).

Mésosystème

Selon plusieurs auteurs, le mésosystème, soit la relation et la communication entre les différents acteurs autour de l'enfant, joue un rôle très important dans la transition scolaire (Cotnoir, 2015 ; Duval & Bouchard, 2013 ; ministère de la Famille, 2014 ; Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2015). Ces auteurs révèlent l'importance de l'établissement d'une relation positive entre l'école et les familles, c'est-à-dire une relation de soutien, de respect mutuel, de confiance et où il y a le partage d'une vision commune. Cette relation se développe d'ailleurs par le biais d'activités nombreuses et variées. Cependant, il semble que certaines familles au Québec se sentent actuellement jugées et ont peur de ne pas être à la hauteur, ce qui diminue grandement l'implication parentale dans la transition scolaire de leur enfant. Le mésosystème est important dans le succès de la transition scolaire, puisqu'il permet d'assurer une continuité entre les différents milieux (Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008). Ainsi, il est indispensable de bâtir des ponts entre les différents milieux de l'enfant. Cependant, il semble que le partage d'informations entre les milieux de vie est actuellement la difficulté principale liée à la transition scolaire, puisque cela nécessite un grand investissement de temps et une mobilisation de tous les acteurs concernés.

Bref, la communication entre les différents acteurs est certainement favorable pour le développement global des enfants. Voici un tableau qui présente les impacts possibles de la communication entre les différents acteurs :

Communication entre...	Favorise (par exemple)	Références
Le milieu préscolaire et la maternelle	Diminution des troubles de comportements Arrimage entre les milieux	(Duval & Bouchard, 2013). (Ministère de la Famille, 2014). (Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2015).
L'école et la famille	La diminution du stress vécu par les familles	(Cotnoir, 2015). (Duval & Bouchard, 2013). (Ministère de la Famille, 2014).
L'école et le milieu communautaire	La réponse aux besoins de la famille L'implication parentale	
L'école et le CSSS	Le partage de l'information pour mieux accompagner les enfants	(Duval & Bouchard, 2013). (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

Exosystème

Des éléments de l'exosystème influencent aussi la transition scolaire de l'enfant. Par exemple, la formation continue des différents acteurs (enseignants, professionnels de la communauté) sur la transition scolaire ou sur les valeurs éducatives joue un rôle sur leur attitude face à cette transition (Cotnoir, 2015 ; Duval & Bouchard, 2013). Le manque de formation sur le partenariat nuit à l'établissement de la relation famille-école- communauté. De plus, d'autres actions mises en place peuvent influencer positivement la transition scolaire, comme une rentrée scolaire graduelle, des groupes restreints, un comité de transition scolaire et l'utilisation d'un outil de communication (Cotnoir, 2015). Cette auteure ajoute également l'influence des décideurs politiques dans la transition. Par ailleurs, les parents peuvent aussi avoir une influence au niveau de l'exosystème, soit en s'impliquant dans le Conseil d'établissement de l'école et en participant aux activités proposées par l'école ou la communauté (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Enfin, une communication suffisante permettant l'arrimage d'approches pédagogiques et de valeurs éducatives permet de soutenir l'exosystème (Cotnoir, 2015 ; Duval & Bouchard, 2013). En ce sens, il est indispensable que les différents acteurs travaillent conjointement et collaborent afin d'assurer une cohérence pour la transition scolaire.

Macrosystème

Certains éléments dans le macrosystème influencent aussi la transition scolaire des enfants. Par exemple les valeurs éducatives prônées par la société ou une politique familiale municipale offrant des services tels qu'une bibliothèque publique, des parcs et des services de loisirs (Cotnoir, 2015 ; ministère de la Famille, 2014).

En résumé

Une conception écosystémique de la transition en résumé

Ontosystème	Chaque enfant est unique Miser sur le développement global Influencé par chacune des couches écosystémiques
Microsystème	L'implication des parents L'influence des milieux de vie (école, milieu de garde et de l'environnement) La qualité des activités organisées pour l'enfant
Mésosystème	Communication Relation de confiance et respect mutuel Partage d'informations
Exosystème	Formation continue Arrimage des valeurs éducatives
Macrosystème	Valeurs éducatives Politiques familiales Vision de la transition et approche d'intervention

Vision écosystémique – une compréhension globale des résultats

En prenant un pas de recul sur les résultats obtenus et sur les constats tirés de la littérature, il est possible de visualiser, à l'intérieur d'un modèle écosystémique, les sphères sur lesquelles il faudrait se pencher davantage pour faciliter la transition vers le préscolaire. Bien que certains ajustements pourraient se produire à différents niveaux, il semble qu'il faudrait investir davantage pour solidifier le mésosystème (lien entre les différentes organisations) et le macrosystème (quelle vision voulons-nous prôner pour soutenir la transition vers le préscolaire?). En effet, la disparité en ce qui concerne la vision qui soutient l'intervention représente un obstacle important à la continuité éducative.

Un autre point important à soulever est de voir la transition non pas comme quelque chose de ponctuel (c'est-à-dire quelque chose qui se restreint aux activités de préparation au préscolaire et aux journées d'accueil), mais comme une démarche continue. Les propos suivants recueillis dans un focus group viennent soutenir cette idée de considérer la transition comme un accueil, comme un accompagnement continu

« On en a qui arrivent de Syrie aussi et ils ne parlent pas français. Ça n'existe pas les classes d'accueil. Même s'ils sont arrivés il y a deux semaines, ils te les mettent dans ta classe. [...] Des fois, ils ne parlent pas un mot. Moi, la petite, ça fait un an et demi, elle a appris le français [...] mais les parents eux sont déphasés quand même encore! Même si ça fait un an et demi. »

« Au-delà des nouveaux arrivants, il y a des gens qui habitent ici dans un milieu où ça bouge beaucoup, il y a beaucoup de déménagement aussi. Alors des fois on fait l'accueil et il y a des gens qui vont arriver après, au mois de juillet, au mois d'août, et ils emménagent dans notre secteur et ils arrivent et on ne les a pas vus. Il y a ça aussi, je pense, qui fait que ça a une influence sur les cocos qui vont tomber entre deux chaises. Parce qu'on ne les aura pas vus, parce qu'il y a beaucoup de mouvement ici. »

Les activités de préparation au préscolaire doivent être comprises comme un élément du continuum de la transition qui commence un an avant la rentrée et qui se poursuit jusqu'à un an après celle-ci (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000 ; Ruel, Moreau & Boudreau, 2008). De nombreuses autres activités doivent donc prendre place à différents moments sur ce continuum et ce, pour les enfants, mais aussi pour les parents, les écoles et la communauté.

TRANSITION SCOLAIRE



Conclusion

Cette démarche d'évaluation aura permis, en plus de jeter un regard sur les activités de préparation au préscolaire, de soulever la nécessité de s'intéresser à la transition scolaire dans son ensemble. En effet, les participants à l'évaluation ont souvent, de manière spontanée, abordé des enjeux, besoins, défis et idées qui rejoignent l'ensemble du « processus » de la transition vers le préscolaire. La question de la participation des parents est d'ailleurs apparue comme centrale pour plusieurs.

En plus des cibles d'évaluation relatives à l'implantation et aux effets des activités, deux questions avaient été soulevées régionalement au début de cette évaluation:

- 1) Quels sont les besoins des parents relativement à la transition scolaire de leur enfant?
 - a. Quelle forme de soutien peut leur être apportée?
- 2) Qu'est-ce qui facilite ou fait obstacle 1) au recrutement des parents dans les activités de transition scolaire, 2) à leur participation dans ces activités et 3) à leur implication dans le cheminement scolaire de leur enfant?

Les résultats de l'évaluation pointent vers un constat important : les parents ont eux aussi besoin d'être accompagnés dans la transition. Ils souhaitent notamment :

- mieux connaître le développement de leur enfant ;
- mieux connaître le fonctionnement du système scolaire ;
- participer à des activités avec leur enfant ;
- connaître les ressources disponibles dans leur communauté.

On remarque un réel désir d'implication dans la transition vers le préscolaire et dans le cheminement scolaire de leur enfant, mais quelques obstacles viennent freiner la participation de certains, comme :

- la barrière de la langue ;
- le manque de contact individuel avec les intervenants des activités et les enseignants du préscolaire ;
- le sentiment que leurs points de vue et suggestions ne seront pas bien accueillis par le milieu scolaire ;
- la peur d'être jugé ;
- la méconnaissance des services.

Des éléments facilitateurs ont cependant été nommés pour favoriser le recrutement, la participation et l'implication des parents. Par exemple :

- Établir une collaboration entre les différentes organisations (organismes communautaires, écoles et CISSS) pour le recrutement ;
- Aller rencontrer les familles directement dans leur milieu (p.ex. dans le quartier, au parc, dans les regroupements religieux) pour pouvoir leur présenter l'information par rapport aux activités de préparation ;
- Faire preuve de souplesse et d'adaptation par rapport aux besoins exprimés par les enfants et les parents (notamment dans le cas de différences relatives aux normes culturelles) ;
- Prendre le temps de discuter avec les parents et les rencontrer en plus petits groupes lors des journées d'accueil ;
- Offrir un espace (milieu de vie) où les parents ont la chance de discuter entre eux des enjeux relatifs à la transition vers le préscolaire ;
- Avoir accès à un interprète (salarié, bénévole ou un autre parent) pour traduire les documents, mais aussi lors des échanges entre parents et intervenants.

Considérant l'importance de la collaboration famille-école-communauté pour la réussite scolaire des enfants il apparaît nécessaire de réfléchir et de mettre en place plusieurs conditions pour favoriser la participation des parents qui doivent être considérés comme les premiers éducateurs de leur enfant. « Participer » réfère à une implication active dans l'ensemble de la démarche allant de la définition des besoins de l'enfant à l'évaluation des actions mises en place. Cela implique de reconnaître de la légitimité du point de vue des parents (même si celui-ci diffère des attentes normatives de certaines organisations) et la nécessité de leur contribution dans les différentes actions. Dans cette optique, les parents sont vus comme une ressource importante plutôt que comme une simple cible d'intervention. En ce sens, nous devons (1) considérer que les parents jouent réellement un rôle central dans la vie de leur enfant, (2) nous assurer d'avoir une compréhension écosystémique de leur situation (ce qui évite de porter un jugement hâtif sur leurs pratiques et comportements) et (3) reconnaître qu'il existe plus qu'une perspective sur une situation et que plusieurs points de vue sont légitimes (Lafantaisie, 2018 ; Lafantaisie & Caron, 2019). Enfin, il est primordial que l'ensemble des acteurs impliqués dans la transition vers le préscolaire s'entendent sur une vision et une approche commune à valoriser.

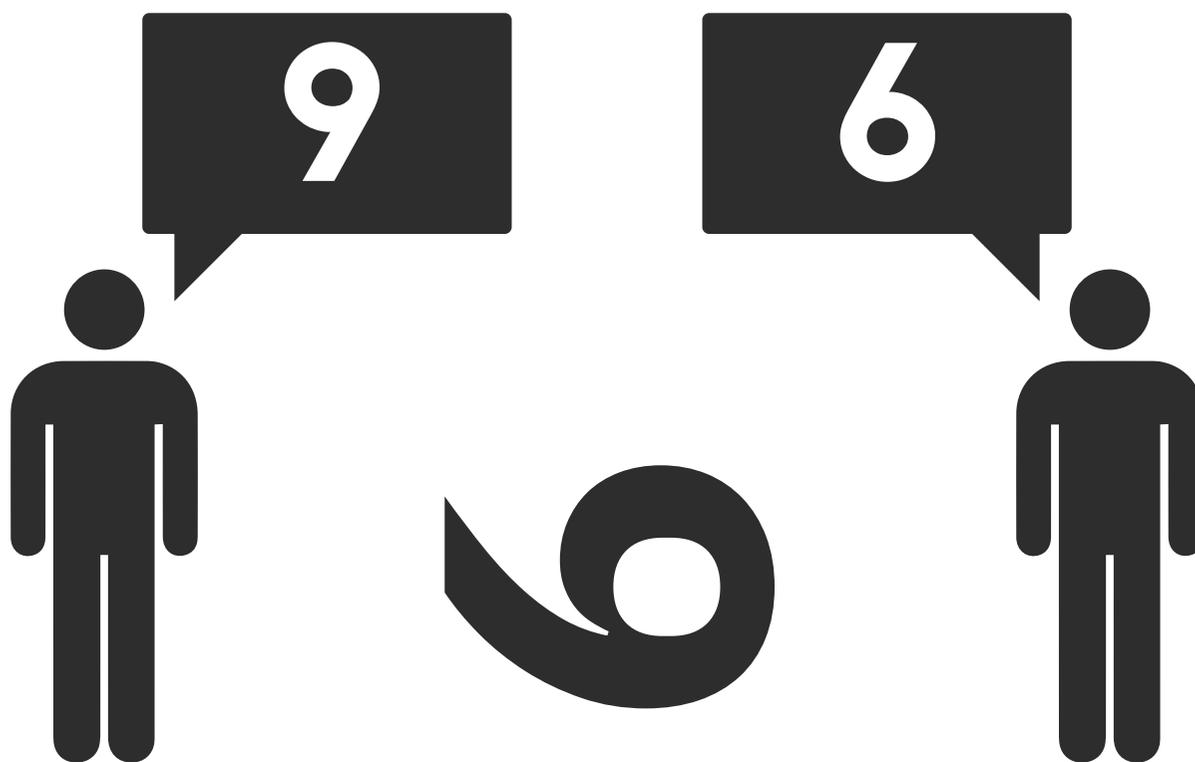
Pour conclure, quelques questions et activités de réflexion sont proposées autour de certains enjeux qui ont été soulevés dans ce rapport. Elles vous invitent à prendre un temps d'arrêt pour questionner les pratiques en place et imaginer à quoi pourraient ressembler ces pratiques si on les abordait à travers différents cadres.

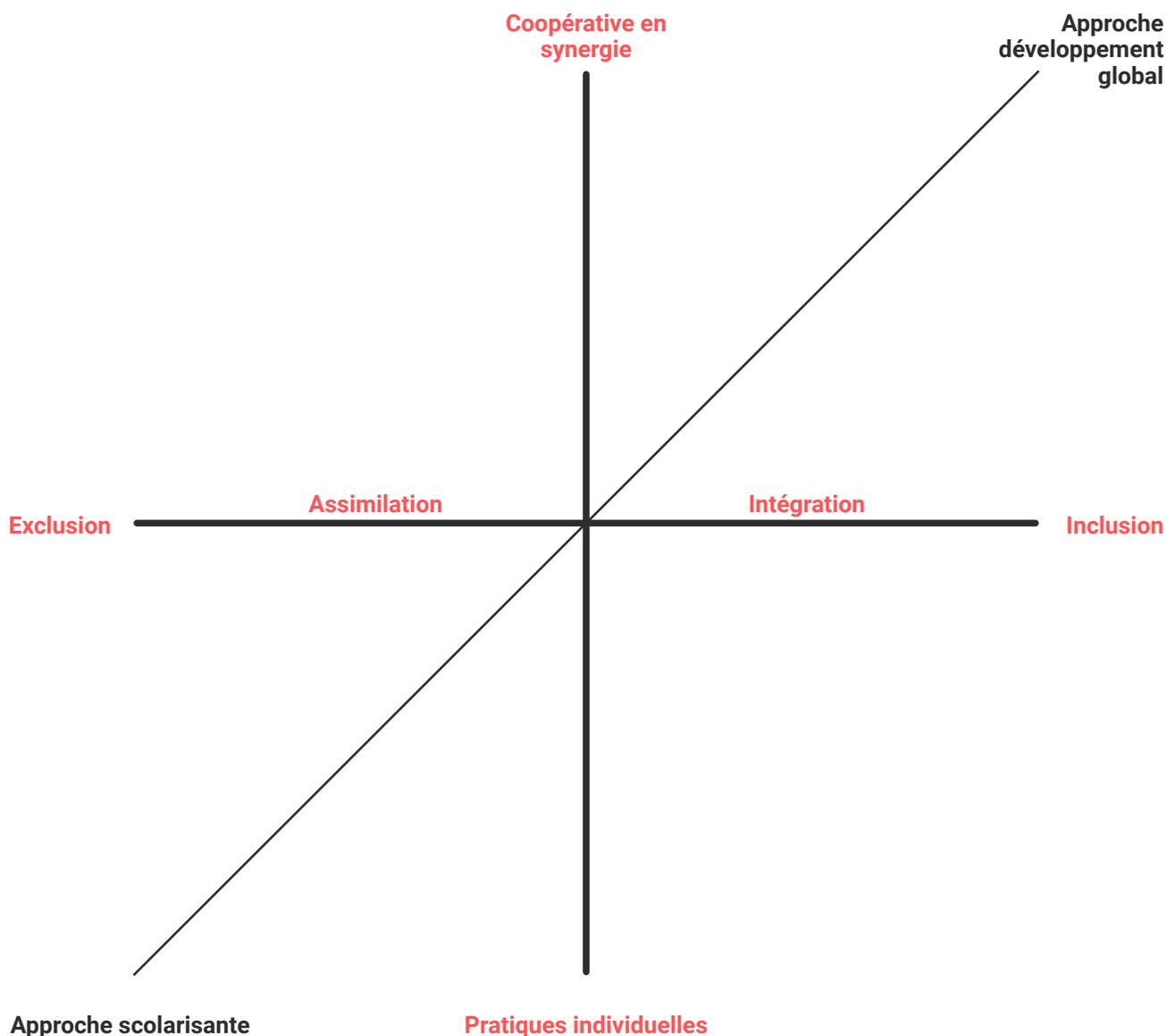
Bonne réflexion !

Pour poursuivre la réflexion

Qu'est-ce que vous comprenez de
cette image?

En vous inspirant de cette image, qu'est-ce qui pourrait être mis en place en ce qui a
trait à la transition vers le préscolaire pour favoriser une meilleure compréhension de la
réalité de chaque acteur?





Considérant
l'ensemble des
résultats présentés

Essayez de situer les pratiques actuelles en transition vers le préscolaire sur ce graphique.

Où souhaiteriez-vous que ces pratiques soient situées? Quel serait votre idéal?

Que faudrait-il mettre en place pour atteindre cet idéal?

Pour chacune des cases du tableau suivant, essayez d'identifier des activités, actions, manières de faire qui s'inscrivent ou pourraient s'inscrire sous chacune de ces approches.

	Approche scolarisante	Approche développement global
Activité(s), action(s) ou manière(s) de faire		
	Pratiques individuelles	Coopération en synergie
Activité(s), action(s) ou manière(s) de faire		
	Assimilation	Inclusion
Activité(s), action(s) ou manière(s) de faire		

Selon vous, quelles devraient être les bases d'une philosophie de la transition? Sur quelle vision, quelle(s) approche(s) devrait-elle s'appuyer?

Références

Adams, E. A. (2016). Redefining family engagement for immigrant Latino families. Doctorat en éducation, California Lutheran University.

April, J., Lanaris, C., & Bigras, N. (2018). Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé. Sommaire de rapport. Présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Armand F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (pp. 172-182). Montréal : Fides Éducation.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., & Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 0(9). doi:10.21083/nrsc.v0i9.3675

Barrère, A., Mairesse, F., & Centre de recherche sur les liens sociaux. (2015). *L'inclusion sociale : les enjeux de la culture et de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.

Beauregard, F., Petrakos, H., & Dupont, A. (2014). Family-school partnership: practices of immigrant parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 24(1), 177-210.

Booren, L. M., Downer, T. J., & Vitiello, E. V. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education & Development* (4), 517-538.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

Cantin, G., Bouchard, C., & Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482.

Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2014). Conjoint Behavioral Consultation : Implementing a Tiered Home-School Partnership Model to Promote School Readiness. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(4), 300-314.

Cotnoir, M.-J. (2015). Évaluation d'une stratégie pour faciliter la transition scolaire des enfants à la maternelle : l'outil mon portrait de Magog. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.

Duval, S. & Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec, QC : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview.

Falk, J. (2003). Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant. Association Pilker Loczy- France. Repéré dans : www.pikler.fr

Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Éditions Sciences et culture.

- Gottschalk, B. (2016). 10 usually wrong ideas about ELLS. *Educational Leadership*, (février), 62-64.
- Guay, J., Chabot, D., & Belley, C. (2000). Principes et stratégies d'implantation de l'approche milieu. Fascicule I – Le modèle, Centre de réadaptation Normand-Laramée et Centre jeunesse de Laval.
- Han, Y-C. & Love, J. (2015). Stages of immigrant parent involvement – survivors to leaders. *Immigration & Education*, 97(4), 21-25.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: New Press.
- Hohl, J. & Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. McAndrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées* (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique) (p. 48–50). Paris, France : L'Harmattan.
- Huntsinger, C. S. & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398–410.
- Joncas, M. (1997) Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle. *Revue Préscolaire*, 35 (3), 17-20.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171–190.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., & Laroui, R. (2016). Définition de la littératie. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.
- Lafantaisie, V. (septembre, 2018). Comment rejoindre et impliquer les parents? De beaux défis que l'on gagne à relever. Grande journée régionale en petite enfance. Saint-Adèle, Canada.
- Lafantaisie, V. & Caron, J. (mars, 2019). Vulnérabilité et négligence : Favoriser la création du lien et la participation des parents dans l'intervention. Conférence-midi CISSSO, Gatineau, Canada.
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 1(89), 125-131.
- Lee, Y-J., & Park, H.J. (2016). Becoming a parent of a child with special needs: perspectives from korean mothers living in the united states. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(6), 593-607.
- Margetts, K. (2007). Preparing children for school-benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 43-51.
- Mbeseha, M.K. (2013). Sub-Saharan immigrant parental involvement in the individualized education program planning and decision making process and how educators can facilitate their involvement in U.S schools. (Thèse de doctorat inédit). University of Wisconsin- Madison.
- Ministère de la Famille. (2013). Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants. L'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle. Québec, QC : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de la Famille (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux). (2014). Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées, 29 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). Information à l'intention des parents. Votre enfant entre à la maternelle. Québec, QC : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2010). Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

Myre-Bisaillon, J. (2010). Éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/actualite/capsule-recherche.php?id=43>.

Naître et grandir (2015). Le jeu libre. Repéré à https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=bg-naitre-grandir-jeu-libre

Nam, B-H., & Park, D-B. (2014). Parent involvement: perceptions of recent immigrant parents in a suburban school district. Minnesota. *Educational Studies*, 40(3), 310-329.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec, 6(1).

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.

Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in Building Partnerships between Families and Schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.

Poureslami, I., Nimmon, L., Ng, K., Cho, S., Foster, S., & Hertzman, C. (2013). Bridging immigrants and refugees with early childhood development services: partnership research in the development of an effective service model. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1924-1942.

Poza, L., Brooks, M.D., & Valdes, G. (2014). Entre Familia: Immigrant parents' strategies for involvement in children's schooling. *School Community Journal*, 24(1), 119-148.

Rimm-Kaufman, S. & Sandilos, L. (2009). Transition vers l'école et préparation à l'école: une conséquence du développement du jeune enfant. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, Préparation à l'école*, 22.

Rimm-Kaufman, S. E. & 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.

Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15.

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. Université du Québec à Montréal,

Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., & April, J. (2015). Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité [An evaluation of the guide for supporting a successful school transition].

Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860.

Shuang Ji, C., & Koblinsky, S.A. (2009). Parent involvement in children's education: an exploratory study of urban, Chinese immigrant families. *Urban Education*, 44(6), 687-709.

Tétreault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A., & Pelletier, M. È. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 181-204). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Tochon, F. (1993). Le fonctionnement «improvisationnel» de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311.

Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs. Dans W. Damon, I. E. Sigel & K. A. Renninger (Éds), *Handbook of child psychology*, 5th ed. Vol 4 : *Child psychology in practice* (pp. 877-954). Hoboken, NJ, US : John Wiley & Sons Inc.

Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2012). Investigating the Relation between Kindergarten Preparation and Child Socio-Behavioral School Outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169-176.