



HAL
open science

Les types de collaboration dans un contexte d'implantation de programme

Johanne April, Catherine Lanaris, Francine Sinclair,, Sandra Gesuale,
Nathalie Bigras

► To cite this version:

Johanne April, Catherine Lanaris, Francine Sinclair,, Sandra Gesuale, Nathalie Bigras. Les types de collaboration dans un contexte d'implantation de programme . Biennale, Jun 2015, Paris, France. halshs-01187836

HAL Id: halshs-01187836

<https://shs.hal.science/halshs-01187836>

Submitted on 31 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

#409 – atelier : primaire

Les types de collaboration dans un contexte d'implantation de programme

Johanne APRIL-*UQO*, Catherine LANARIS-*UQO*,
Francine SINCLAIR-*UQO*, Sandra GESUALE-*UQO* et Nathalie BIGRAS-*UQAM*

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche longitudinale visant à documenter les types de collaboration dans un contexte d'implantation de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé dans des écoles québécoises. Les pratiques de transition visent à assurer une continuité entre les différents milieux de vie que fréquente un enfant (Ruel, 2011; Ruel, Moreau et Bourdeau, 2008). Une préparation de la transition implique qu'un maximum d'informations et d'expériences seront partagées concernant l'enfant lorsqu'il transigera d'un milieu vers un autre. Les données présentées se rapporteront aux types de collaboration et de partage des responsabilités ainsi qu'à la continuité éducative entre les acteurs concernés. Quels types de collaboration sont porteurs d'une «bonne» transition?

Mots-clés :

Transition, collaboration, éducation préscolaire, implantation, partage

Types of collaboration in a context of program's establishment

Johanne APRIL-*UQO*, Catherine LANARIS-*UQO*,
Francine SINCLAIR-*UQO*, Sandra GESUALE-*UQO* et Nathalie BIGRAS-*UQAM*

This communication falls under a longitudinal research aiming at documenting the types of collaboration in the context of the establishment of full-time kindergartens for four-years-olds in Québec schools located in underprivileged sectors. The practices of transition aim at ensuring a continuity between the various living environments which a child comes across (Ruel, 2011; Ruel, Moreau et Bourdeau, 2008). A preparation for the transition implies that a maximum of information and experiences will be shared concerning the child when he compromises to a new living environment. The data presented will refer to the types of collaboration and shared responsibilities, as well as educational continuity between the parties concerned: which types of collaboration are accountable for a “good” transition?

Keywords:

Transition, collaboration, pre-school education, establishment, share

Au Québec, la responsabilité d'offrir des services scolaires aux enfants d'âge préscolaire relève du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui offre le programme d'éducation préscolaire cinq ans. Bien que non obligatoire, plus de 98 % des enfants québécois fréquentent la classe maternelle cinq ans (MELS, 2009). Le 14 juin 2013, l'Assemblée nationale du Québec adoptait la loi n°23 concernant l'implantation de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé TPMD (MELS, 2013a). Depuis le mois de septembre 2013, ce programme est offert à environ 1250 enfants à l'échelle de la province. L'objectif premier est de s'assurer que les enfants en milieu défavorisé fréquentent un service éducatif afin de réduire les inégalités sociales et permettre une meilleure réussite à court, moyen et long termes. Dans ce contexte, le MELS, en septembre 2012, a proposé de mettre en place un projet pilote avec cinq classes de maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé TPMD afin de documenter les conditions d'implantation, d'évaluer le développement des enfants de quatre ans et de dégager des liens entre les caractéristiques de l'environnement éducatif et l'évolution du développement de l'enfant dans un contexte d'implantation. Ainsi, certains enfants de quatre ans vivant en milieu défavorisé ont leur premier contact avec le système scolaire par les services de la maternelle quatre ans. Dans le cadre de cet article portant sur les types de collaboration dans un contexte d'implantation, nous nous sommes intéressées à analyser les pratiques transitionnelles, sur une période de trois ans, susceptibles d'assurer une continuité éducative entre les différents milieux.

Importance des premiers pas : impacts sur le développement socio-affectif et le parcours scolaire

Plusieurs études tendent à appuyer l'importance des premiers pas de l'enfant dans le milieu scolaire, et cela, autant sur les plans socio-affectif que scolaire (---- et Charron, 2013; Bérubé, Ruel, Moreau et ----, sous presse). Sur le plan socio-affectif, certains auteurs considèrent que les premiers sentiments et les attitudes de l'élève vécus lors de la première transition tendent à se perpétuer (Ladd, Buhs et Seid, 2000; Pianta et Kraft-Sayre, 1999). De plus, la relation établie entre l'enseignant et l'élève dans les premières années a des conséquences à long terme sur l'adaptation sociale, émotionnelle et comportementale de l'enfant (Driscoll, Wang, Mashburn et Pianta, 2011; Justice, Cottone, Mashburn et Rimm-Kauffman, 2008; Pianta et Stuhlman, 2004). Sur le plan des résultats scolaires, il semblerait qu'après les premières années de scolarisation, les résultats demeurent particulièrement stables. Ainsi, l'élève bâtit rapidement sa façon d'être et sa disposition envers l'école. Ceci est d'autant plus crucial pour les élèves qui éprouvent des difficultés. En effet, les premières expériences scolaires négatives dès le préscolaire orienteraient dangereusement la disposition de l'enfant envers l'école et, ce faisant, risqueraient de perturber sa trajectoire scolaire (Rosenkoetter, Hains et Dogaru, 2007). Ceux-ci seraient également plus vulnérables au décrochage scolaire (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013) et plus à risque de présenter des difficultés à long terme (Jacques et Deslandes, 2002).

Considérant l'importance accordée aux premières expériences et à la première transition vers l'école, comment peut-on préparer ce passage entre l'éducation familiale et

l'éducation scolaire (coéducation¹)(Machiewicz, 2010) et, ainsi, assurer une continuité entre ces deux espaces, augmentant du même coup les chances de réussite sociale et scolaire à long terme?

La recherche sur la préparation à l'école porte sur plusieurs facteurs associés d'une part aux caractéristiques des enfants, de la famille, des milieux de garde antérieurs à l'école, à la qualité des interactions parents/enfant et enseignant/élèves, et d'autre part à l'implication des parents à l'école, ainsi qu'aux types de collaboration entre les personnes qui gravitent autour de l'enfant. L'ensemble de ces facteurs peut influencer directement l'adaptation de l'enfant dans son nouveau milieu de vie. Ainsi, les milieux scolaires sont invités à se préparer à accueillir les enfants et les familles dans leur diversité. Ce virage vers les familles et l'augmentation des liens entre les milieux fréquentés par l'enfant s'inscrit dans une approche développementale et écologique, et ce, de manière à favoriser la continuité éducative (Bronfenbrenner et Morris, 1998; Einarsdóttir, 2007; Perry et Dockett, 2008; Pianta et Kraft-Sayre, 1999; Pianta et Walsh, 1996; Ruel, 2011). Toutefois, cette approche développementale (coéducation) implique la collaboration de l'ensemble des acteurs scolaires afin d'assurer une transition de qualité entre les différents milieux de vie (Ruel, 2011; Ruel *et al.*, 2008). Considérant que les enfants de quatre ans qui participent à la recherche ont leur premier contact avec le système scolaire, la coéducation (Machiewicz, 2010) doit être structurée de manière à ce que l'enfant profite d'une transition de qualité qui, elle, aura des répercussions positives sur les plans de l'adaptation socio-affective et des résultats scolaires.

La transition : l'importance de la planification

L'entrée à la maternelle quatre ans constitue une source de joie pour certains enfants et leur famille, et de stress ou d'anxiété pour d'autres. Ce passage de l'éducation familiale à l'éducation scolaire est primordial et joue un rôle déterminant sur le développement de l'enfant et sur sa réussite sociale et scolaire ultérieure. Fowler, Schwartz et Atwater (1991) affirment qu'une transition réussie vers la maternelle permet de maintenir, à long terme, les bénéfices de cette expérience positive. *Mais qu'est-ce qu'une transition de qualité?* Une transition de qualité se définit, selon Rimm-Kauffman et Pianta (2000) par le maintien des relations au fil du temps entre les multiples environnements dans lesquels évoluent l'enfant, à savoir, la famille, l'école, le milieu de garde et les autres services. Or, une planification structurée et concertée entre les deux espaces (éducation familiale et éducation scolaire) peut réduire les perturbations et les ruptures entre les différents environnements de l'enfant (Repetto et Correa, 1996). Plusieurs auteurs affirment que la relation entre la famille et l'école constitue une pierre angulaire et atténue les difficultés pour permettre un meilleur ajustement de l'enfant dans son nouveau milieu. Connaître les pratiques familiales et chercher à les prendre en compte dans les pratiques transitionnelles permettent d'assurer une continuité éducative entre les différents milieux de vie. Par exemple, les ajustements de l'enfant à son nouvel environnement et de nouvelles façons de faire à l'école (les règles de fonctionnement, les attentes, les cultures, etc.)

¹La coéducation est la réunion de différents acteurs de l'éducation pour tenter de proposer des activités dans une cohérence des modes d'approche et surtout, à travers une uniformité des modes d'intervention (Corond, 2012).

peuvent engendrer un niveau de stress élevé chez le jeune enfant (Moles, 1982). Ainsi, la diversité des pratiques de collaboration et l'ouverture à la culture familiale si elles sont cohérentes participent alors à une construction identitaire de l'enfant qui intègre un nouveau milieu. Donc, une planification et une préparation de la transition vers l'école s'appuyant sur les pratiques familiales peuvent devenir des éléments cruciaux pour assurer une continuité éducative (Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Pianta et Kraft-Sayre, 1999). À cet égard, les recherches de Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne et Pelletier (2006) précisent l'importance d'un calendrier d'action dans la mise en œuvre d'un programme, et surtout auprès d'enfants ayant des besoins particuliers.

Transition : une collaboration pour la coéducation famille-école

La famille et l'école représentent deux lieux de développement et de socialisation fondamentaux pour le jeune enfant. Un réseau de liens et de partage entre ces deux milieux peut soutenir l'enfant et servir de ressource pour ce dernier. Ainsi, la mise en place de pratiques de collaboration pourrait permettre un meilleur ajustement de l'enfant aux exigences de l'école. Cantin, Bouchard, Charron et Lemire (2011) soutiennent que le nombre de pratiques de transition implantées entre la famille et l'école est associé à de meilleurs résultats à la fin de l'année et à de meilleures compétences sociales. Parmi les pratiques les plus utilisées par les enseignants, nous retrouvons des rencontres de parents et des documents envoyés par la poste aux familles (Pianta, Cox et al., 1999). Ces pratiques de transition entre la famille et l'école faciliteraient l'ajustement de l'enfant à son nouvel environnement, et ce, tant sur le plan scolaire que sur le plan socio-affectif (par exemple, établissement de relations positives avec les pairs et les adultes). En permettant l'implication des parents par des occasions de partager leur façon de faire, leurs difficultés mais aussi leurs ressources, et donc un échange de savoirs qui les valorisent et développent leurs compétences, on leur permet de prendre une place dans l'espace scolaire et, ainsi, prendre des responsabilités au quotidien dans cet espace transitionnel.

Ainsi, la continuité éducative implique que les acteurs dépassent une centration sur l'enfant et son développement ou sur l'enfant et ses difficultés, et créent plutôt des contextes de partage entre les adultes non seulement de connaissances, mais de modes de vie. Ainsi, ce partage avec les autres nécessite une collaboration entre les différents partenaires. Pour favoriser le plein développement de l'enfant, Sinclair et Naud (2005) proposent de se centrer davantage sur les enjeux relationnels qui caractérisent les relations adultes/adultes, adultes/enfants et enfants/enfants. Cela implique la reconnaissance réciproque des compétences de tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant, la mise en place de contextes favorables aux échanges et la promotion de la diversité des personnes et de leur contexte (Sinclair et Naud, 2005). Bien que ces aspects fassent consensus dans la littérature, les recherches démontrent que les acteurs scolaires/éducatifs, et particulièrement les enseignants, se heurtent à plusieurs obstacles lorsqu'ils veulent collaborer. Les différents environnements appartiennent à des groupes homogènes où chacun a un regard, des visées participatives ou collaboratives selon leurs propres modèles éducatifs. Par exemple, les groupes de parents ne sont pas homogènes et possèdent leur propre représentation de ce que peut être la collaboration ou une

participation à la vie scolaire de leur enfant. À cet égard, Machiewicz(2010) définit trois types de modèle de participation de la part des parents, soit le parent citoyen, le parent partenaire et le parent co-producteur. Les parents ne s'inscrivant dans aucun de ces types, pour diverses raisons, constituent un défi supplémentaire.Ce continuum de participation allant de l'intérêt au désintérêt fait en sorte que la collaboration entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire reste difficile à se concrétiser.

Transition : les acteurs de la coéducation

Dans un contexte d'implantation de la maternelle quatre ans TPM, nous pouvons faire l'hypothèse que la planification et la préparation de la transition par l'école jouent un rôle fondamental dans l'adaptation socioscolaire de l'enfant. Elle signifie de mettre en place un espace transitionnel par diverses modalités de collaboration entre les différents acteurs qui interviennent avec la famille (partage d'informations, rencontres, etc.) pour assurer une continuité éducative. Ainsi, nous pouvons affirmer que la qualité de l'espace transitionnel est favorisée lorsque certaines conditions sont mises en place pour soutenir le travail des adultes qui accueillent les enfants. Il n'y a pas de transition de qualité sans une forme de partage, de coopération, de partenariat, de collaboration entre les différents acteurs. Le modèle écologique et dynamique de la transition suggère que les actions mises en place pour favoriser la communication et développer des liens positifs entre les enfants, la famille et les acteurs éducatifs peuvent contribuer à une transition de qualité (La Paro, Pianta et Cox, 2000; Rimm-Kauffman et Pianta, 1999,2000). Les liens entre les différents acteurs qui gravitent autour de l'enfant sont à la fois une variable médiatrice et un indicateur de réussite. Cette complémentarité des modèles éducatifs ne peut réussir que si tous les acteurs souscrivent ensemble aux mêmes finalités et contribuent à la construction et au développement de l'enfant.

Diverses formes de collaboration dans un contexte de transition

Dans le cadre de ce texte nous mettons en évidence que la collaboration durable s'appuie sur plusieurs conditions. Ces dernières font en sorte que la collaboration dans un contexte de transition peut prendre différentes formes et se manifester de différentes façons. Deux d'entre elles nous apparaissent essentielles afin d'assurer une transition de qualité, actualisant une réelle coéducation et permettant une continuité éducative. La première rappelle l'importance d'une planification concertée entre les milieux au-delà de la transmission de dossiers. La seconde porte sur le fait d'agir sur le plan des attitudes et des préjugés que les milieux entretiennent l'un envers l'autre, donc sur l'ouverture au dialogue et la reconnaissance de la diversité des expertises. Cette coéducation devrait prendre place dans une perspective systémique et écologique afin de soutenir les interventions à tous les niveaux de décision (école, commission scolaire, ministère)(Kagan et Neville, 1996), plutôt que de s'inscrire dans des pratiques isolées, ponctuelles et discontinues, et ainsi assurer la continuité éducative.

Lorsque l'on s'intéresse à la collaboration entre les divers acteurs ou organisations, rapidement nous observons de multiples formes de collaboration selon les différents auteurs. Landry (2013) dégage six formes de collaboration : de la consultation, en passant

par la concertation, la coordination, la coopération, le partenariat pour aboutir à la cogestion. Certains auteurs, comme Larivée (2008), organisent ces formes de collaboration en quatre niveaux/degrés d'engagement. Quant à Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), dans une étude réalisée auprès de parents en 2008, ils dégagent six modèles de collaboration; alors que Borges (2011) parle de deux formes typiques de collaboration. Peu importe les différentes formes de collaboration évoquées par les auteurs, nous pouvons les situer sur un continuum : de l'échange d'informations nécessitant un faible niveau d'interaction entre les acteurs (Landry, 2013) à une démarche où les transitions sociales permettent la coconstruction des connaissances, la confrontation des idées, la négociation et où les acteurs s'influencent mutuellement (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001). Une chose est certaine, c'est que tous s'entendent pour dire que la coéducation joue un rôle important aussi bien pour assurer une continuité entre les milieux de vie que pour contribuer à la réussite éducative et scolaire des enfants.

Alors que les études mettent en évidence l'importance de la collaboration famille-école et entre les acteurs scolaires, nous présenterons des résultats d'une recherche longitudinale au regard des pratiques transitionnelles mises en place dans les classes de maternelle quatre ans TPMD dans un contexte d'implantation. Ces résultats permettront de dégager des constats quant aux types de collaboration entre la famille et l'école et entre les acteurs scolaires.

La période d'entrée à l'école semble être un moment sensible où les pratiques transitionnelles pourraient s'avérer déterminantes pour l'adaptation socioscolaire de l'enfant. Autant les auteurs (Driscoll *et al.*, 2011; Justice *et al.*, 2008; Pianta et Stuhlman, 2004) que les acteurs impliqués dans la transition s'accordent pour dire que ce passage est charnière, voire même déterminant et une continuité éducative entre la famille et l'école est nécessaire pour augmenter les chances de réussite sociale et scolaire à long terme. Même le MELS (2013b), dans les orientations du programme de maternelle quatre ans, affirme que l'école doit adopter des façons de faire qui favorisent une collaboration optimale entre tous ses acteurs, particulièrement pour assurer un va-et-vient essentiel entre la culture familiale et la culture scolaire. Toutefois, il en est autrement dans les pratiques déclarées dans cette présente recherche, puisque nos résultats démontrent que peu de gestes concrets de collaboration dans les écoles sont mis en place pour assurer une transition de qualité.

Démarche méthodologique

La recherche poursuit une visée exploratoire et descriptive et cherche à mieux documenter le processus d'implantation de la maternelle quatre ans TPMD ainsi que ses retombées. La prochaine section précise l'échantillon étudié, le mode de collecte de données ainsi que la présentation des résultats. L'identification des participants à la recherche prend en compte les écoles ciblées dans le cadre d'une recherche longitudinale dans laquelle est évaluée une variété d'aspects portant sur les conditions d'implantation et ses liens avec le développement de l'enfant. Ainsi, la recherche s'est déroulée dans cinq écoles de maternelle quatre ans TPMD dans deux régions au Québec. Ceci correspond à dix

participants (enseignantes et directions) par année pour une durée de trois ans. Par conséquent, la collecte s'est déroulée en deux temps par an, mais le questionnaire de transition a été administré seulement à l'automne de chaque année, après la rentrée scolaire, (temps -1 (T1), à l'automne 2012 ; temps -3 (T3), l'automne 2013 et temps -5 (T5), à l'automne 2014.

Nous avons utilisé une version validée du questionnaire adapté de Ruel, Moreau, Bérubé et --- (2013) *Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire* pour examiner les pratiques transitionnelles dans les milieux scolaires (n=30). Le même questionnaire a été complété au début de chaque année scolaire pendant les trois premières années de l'implantation. Le questionnaire comprend dix questions fermées et deux questions ouvertes reliées aux pratiques transitionnelles. Cependant, pour les fins de cet article, nous avons regroupé certains énoncés du questionnaire qui portaient sur la collaboration entre l'école et les parents et entre les acteurs scolaires, et spécifiquement sur les pratiques transitionnelles les plus courantes et qui permettent de porter un regard sur la planification, la continuité éducative et le partage des responsabilités. Les énoncés retenus nous ont permis de documenter :

- Les croyances des enseignantes et des directions d'écoles sur l'implication des différents acteurs pour favoriser la transition;
- Les pratiques transitionnelles déployées lors de la transition avec les parents;
- Les pratiques de partenariat entre les acteurs scolaires.

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse verticale, approfondie, issue de chaque classe de maternelle quatre ans afin de permettre une compréhension des pratiques effectives dans chaque milieu. L'échantillon utilisé ne permet pas une généralisation statistique des résultats. C'est pourquoi nous utilisons les mesures dans un sens descriptif; toute référence à une signification statistique donnée par le logiciel étant purement indicative. L'analyse descriptive permettra de mettre en évidence les moyennes pour les variables ciblées ayant trait d'une part, aux croyances des enseignants et directions sur l'implication des acteurs pour favoriser la transition et d'autre part, aux pratiques transitionnelles en collaboration avec les parents et à celles de partenariat déployées auprès des acteurs scolaires. L'analyse présentera les moyennes de chaque variable concernée aux trois années de collecte de données et ensuite, de façon globale pour les trois années.

Pour les variables ayant trait aux pratiques, deux échelles ont été créées. Il s'agit de l'échelle du nombre de pratiques observées en collaboration avec les parents et du nombre de pratiques de partenariat observées avec les autres acteurs. L'analyse descriptive portera sur l'évolution de ces échelles durant les 3 années. Nous procéderons à une analyse des corrélations (Pearson) entre les variables de croyances et entre les variables de croyances et les échelles de pratiques. Cette analyse permettra d'identifier les croyances corrélées entre elles et les liens entre les croyances manifestées et les pratiques observées.

Modalités de collaboration selon les participants à la recherche

La figure 1 démontre que les croyances (scores agrégés enseignantes/directions) demeurent sensiblement les mêmes au fil des trois années de la collecte (T1, T3 et T5). De plus, les enseignantes et les directions d'école s'entendent sur l'importance de la concertation avec le service de garde au cours des premières semaines, de la rentrée progressive, de la planification de l'accueil et de la participation des parents. Enfin, les énoncés portant sur la responsabilité de l'école quant à la préparation des enfants pour la rentrée scolaire obtiennent les cotes les plus basses. Les résultats permettent de dégager, d'une part, les croyances des enseignantes et des directions quant à l'importance de collaborer lors de la transition des enfants à la maternelle quatre ans TPMD. D'autre part, ils permettent de constater les modalités de pratiques de collaboration mises en place pour favoriser la transition et leur évolution au fil des ans.

Ainsi, lorsqu'on questionne les enseignantes et les directions d'école sur l'importance d'impliquer les partenaires (parents, les services à la petite enfance, le service de garde scolaire) et la nécessité d'une planification lors de la transition, elles s'accordent pour dire que tous les partenaires devraient se concerter lors de la transition et elles sont d'accord pour planifier cette transition.

Enfin, les analyses corrélationnelles subséquentes montrent un faible lien entre les croyances et les pratiques déclarées envers les parents (huit énoncés sur dix : $|r| < 0.202$), et de très faibles liens entre les croyances et les pratiques incluant les autres acteurs scolaires ($|r| < 0.237$). Toutefois, on note des corrélations entre les perceptions et les pratiques déclarées par les enseignantes et les directions d'écoles ($r = 0,516$, $p < 0,01$) quant à la planification de l'accueil spécifique aux enfants ayant des besoins particuliers.

Afin de dégager le niveau des croyances quant à l'implication des différents acteurs pour favoriser la transition, les enseignantes et les directions d'école ont répondu sur une échelle à quatre modalités, à savoir : tout à fait en désaccord (1), plutôt en désaccord (2), plutôt en accord (3), tout à fait en accord (4).

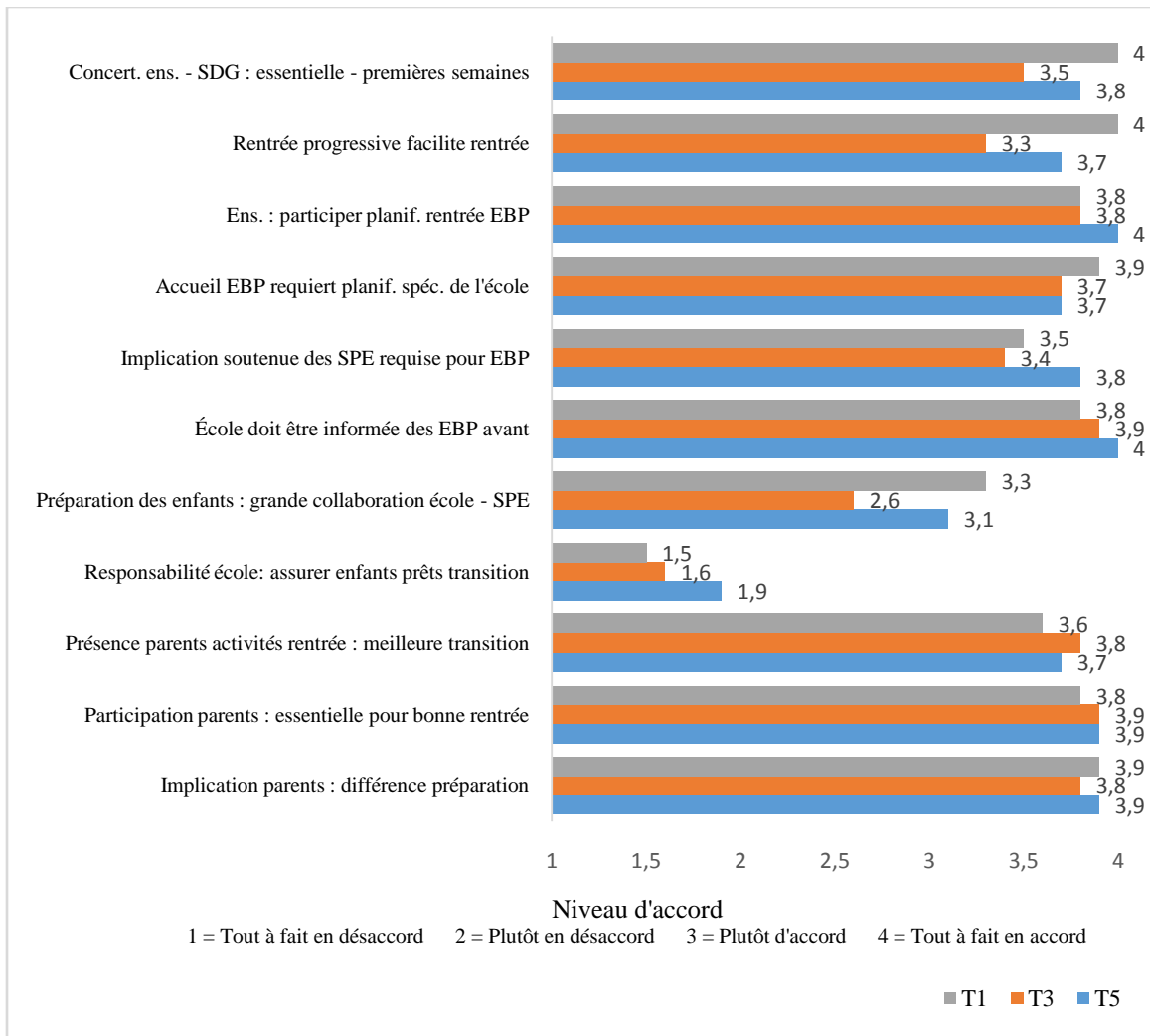


Figure 1. Croyances des enseignantes et des directions d'école sur l'importance de la collaboration entre les différents milieux.

La figure 2 illustre les pratiques transitionnelles mises en place entre l'automne 2012 (T1) et l'automne 2014 (T5). Au T1, très peu de pratiques (5/10 au-dessus de 50%) sont mises en place pour établir des liens avec les familles. Toutefois, une augmentation de ces pratiques est observée (7/10) entre le T1 et le T5. Effectivement, une analyse statistique descriptive a permis de confirmer cette tendance (T1 = \bar{x} :6.9; T3: \bar{x} :7.120; T5: \bar{x} :7.8). Ces activités de transition sont beaucoup plus nombreuses après la rentrée et sollicitent peu l'engagement des parents à l'exception du T5 (26 pratiques sur 29). En effet, comparativement aux deux années précédentes, il y a plus d'invitations pour les parents à venir s'amuser dans la cour d'école avec leur enfant, plus de soutien accordé aux parents lors des démarches d'admission, et il y a eu l'organisation d'une journée porte ouverte pour visiter l'école dans plusieurs milieux (13 pratiques sur 29). Au T5, tous les milieux utilisent la lettre de bienvenue et d'information aux parents avant la rentrée, leur fournissent de la documentation pour aider à préparer leur enfant à vivre la transition. Ils offrent plus de soutien aux parents lors des démarches en lien avec l'admission et invitent les parents à venir participer à diverses activités de

transition. Enfin, très peu de pratiques sont rapportées quant aux activités pour soutenir et épauler les parents dans la rédaction d'un portfolio pour les enfants ayant des besoins particuliers (EBP) et pour considérer la disponibilité des parents dans la planification d'activités transitionnelles (3 pratiques/29). Encore une fois, l'analyse statistique descriptive permet de confirmer ces résultats (cf. données dans les parenthèses)

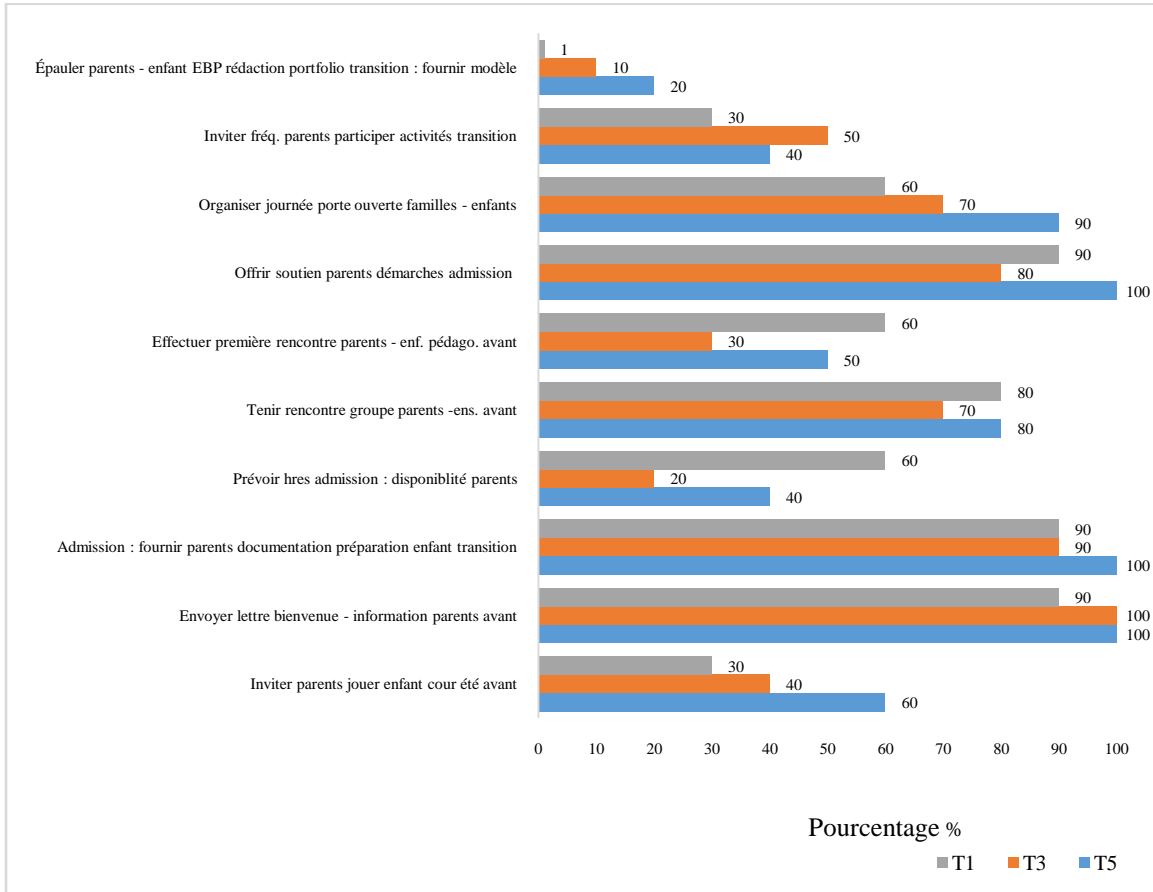


Figure 2. Pratiques transitionnelles entre l'école et les parents.

La figure 3 indique que très peu de pratiques sont mises en place pour établir des liens avec les partenaires. Toutefois, on note une augmentation du nombre de pratiques entre le T1 et le T5. Effectivement, une analyse statistique descriptive a permis de confirmer cette tendance (T1: \bar{x} :2.9; T3: \bar{x} :3.222; T5: \bar{x} :3.6). La figure 3 montre, pour l'ensemble des pratiques pour les trois années, deux tendances. Ainsi, les trois pratiques de partenariat ayant un pourcentage plus bas se rapportent à des pratiques qui ciblent tous les élèves, alors que les pratiques ayant un pourcentage plus élevé se rapportent à des pratiques de collaboration axées sur des élèves ayant des besoins particuliers.

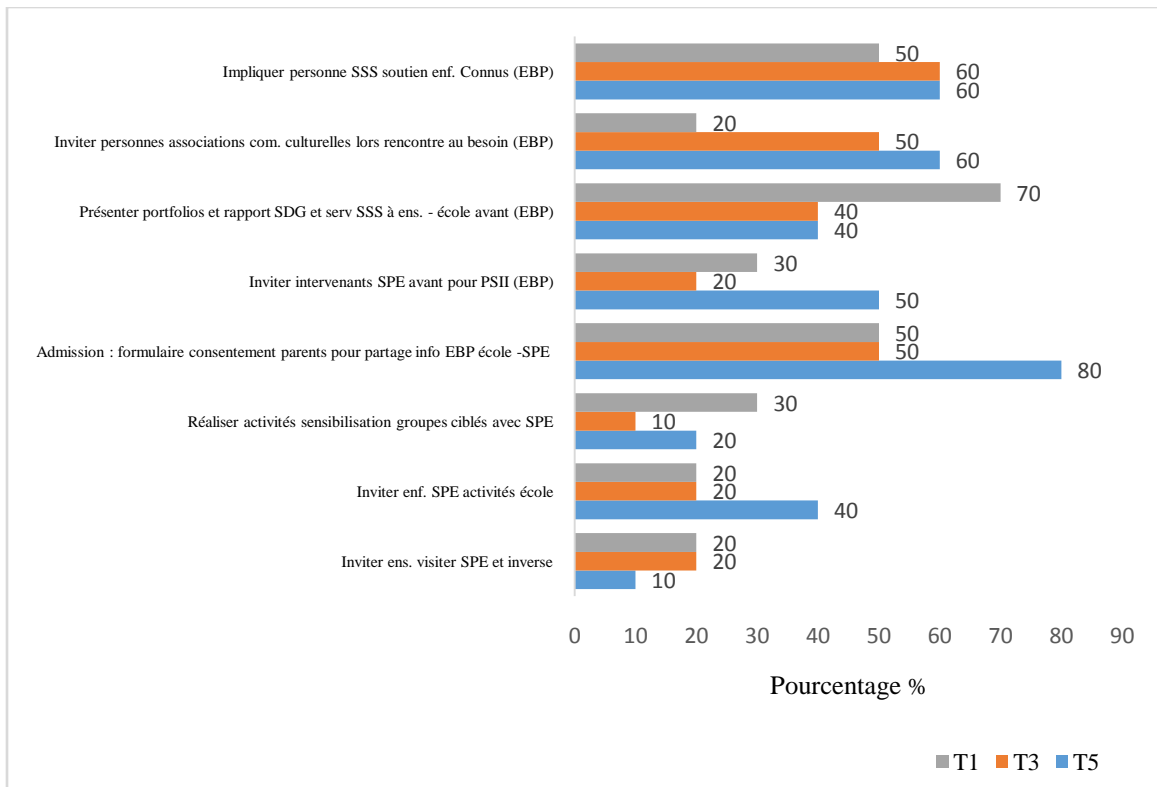


Figure 3. Pratiques transitionnelles entre les services à la petite enfance.

La coéducation : difficile à concrétiser

Plus spécifiquement, si on regarde les modalités de partenariat avec la famille où, encore une fois, les études (La Paro *et al.*, 2000; Rimm-Kauffman et Pianta, 1999, 2000) démontrent la nécessité de créer un réseau de partage entre le milieu familial et l'école afin de soutenir l'enfant dans son ajustement à ce nouveau milieu et aux exigences de l'école. Dans nos résultats, nous notons, que les enseignantes et les directions d'école s'entendent sur l'importance de certaines pratiques transitionnelles (rentrée progressive), sur le fait qu'il faut impliquer les partenaires (parents, les services à la petite enfance, le service de garde scolaire) ainsi que sur la nécessité d'une planification lors de la transition. Même si certaines pratiques sont mises en place pour faciliter la transition des enfants vers l'école, celles-ci sont peu nombreuses avant l'entrée à l'école, peu diversifiées et font peu de place aux parents. De plus, les enseignantes et les directions sont peu enclines à considérer l'école comme étant la principale responsable de la transition au moment de l'entrée à l'école. Cela pourrait expliquer le fait que très peu d'activités sont mises en place avant l'arrivée officielle de l'enfant à l'école avec les services à la petite enfance ($r = -.499, p < .01$). Force est de constater que les modalités de collaboration observées se situent à un faible niveau de partage entre les milieux de vie. Même s'il existe une forme de collaboration entre l'école et les familles, avec un faible niveau d'interaction où on se limite à un partage d'informations et des invitations à l'école (Landry, 2013), la collaboration est pratiquement nulle avec les différents acteurs scolaires autant dans la planification de la transition que dans le partage d'informations à l'exception de certains élèves ayant des besoins particuliers. On pourrait penser qu'une

préparation d'une transition, surtout dans un contexte d'implantation, implique qu'un maximum d'informations et d'expériences seront partagées concernant le développement de l'enfant lorsqu'il transigera d'un milieu vers un autre. La faible quantité et variété de pratiques de collaboration semblent traduire une conception éloignée d'un réel partenariat, où les partenaires s'influencent mutuellement (Desgagné *et al.*, 2001). Les enseignantes souhaitent être soutenues dans leur rôle auprès des enfants et de leur famille, mais ce soutien doit dépasser une approche purement instrumentale et s'orienter vers un partenariat où la coéducation devrait être la prémisse de base, surtout si l'on veut garantir une continuité entre les milieux éducatifs.

Ainsi, les données présentées se rapportent à une forme de collaboration qui nécessite très peu d'engagement et de partage des responsabilités de la part des parents, et ainsi ne semble pas être utile afin d'assurer une continuité éducative pour l'enfant. D'une part, on observe que le parent joue un rôle passif qui consiste essentiellement à recevoir des informations. D'autre part, on constate l'absence de partage de responsabilités autant entre la famille et l'école qu'entre les acteurs scolaires. Donc, l'importance des pratiques ciblant un grand niveau d'engagement, ou bien une négociation où les acteurs s'influencent mutuellement, qui permettrait d'assurer la continuité éducative de l'enfant et qui favoriserait la réussite sociale et éducative ne se concrétise pas dans la transition des enfants de quatre ans vers l'école dans le contexte d'implantation.

Quelques enjeux liés à la collaboration :

Malgré la discontinuité dans le processus de transition, nous avons observé le cas d'une enseignante qui a su mettre en place des actions et une démarche de collaboration pour assurer un espace partenarial avec la famille et les autres acteurs scolaires. Les caractéristiques, de cette enseignante, associées à la mise en place d'actions où les transitions sociales permettent la cogestion nous permet de dégager deux dimensions liées à la collaboration lors d'une démarche de transition. Premièrement, nous retrouvons une dimension reliée aux individus eux-mêmes qui se retrouvent dans la démarche de collaboration. Quelles sont les caractéristiques individuelles qui assurent la mise en place d'un partenariat qui demande un engagement réciproque entre les acteurs, un investissement de temps et une capacité de coréaliser la continuité éducative? Des enjeux d'ordre organisationnel/institutionnel² sont également à considérer dans une démarche de collaboration, si une école considère que la collaboration est importante, elle doit soutenir ses enseignants aussi bien en leur donnant des conditions pour pouvoir collaborer (ex. des libérations) qu'en leur reconnaissant des compétences pour le faire. Gather-Thurler (2000) et Hargreaves (1994) soulignent que la collaboration est issue davantage de la culture organisationnelle du milieu que de normes bureaucratiques. De son côté, de Koninck (2000) affirme que l'engagement dans un processus de changement, comme celui de l'instauration de la collaboration, est aussi lié à la confiance et la motivation qui se construit progressivement entre les différents acteurs. Ainsi, nous considérons que les recherches de types collaboratives qui permettent une réelle

²Les enjeux sont aussi exposés dans le texte La collaboration dans un contexte de transition : sur quel pas danser entre obligation et volonté? qui est également présenté dans le cadre de la Biennale 2015 (Lanaris, April, Sinclair, Gesuale et Bigras).

coconstruction des connaissances, une confrontation des idées, une négociation où les acteurs s'influencent mutuellement (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001) conviennent à soutenir les individus et les organisations vers un partenariat où tous ont un but précis et commun de coréaliser un projet respectif.

Références bibliographiques

- April, J. et Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Bérubé, A., Ruel, J., Moreau, A.C. et April, J. (sous presse). Les pratiques de transition, la préparation des familles pour l'école et l'adaptation des enfants lors de la rentrée scolaire. *Revue scientifique internationale en éducation*.
- Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions, pratiques et perspectives théoriques* (p. 83-102). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. Dans W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5^e éd., p. 993-1029). New York, NY : John Wiley & Sons.
- Cantin, G., Bouchard, C., Charron, A. et Lemire, J. (2011). *Évaluation du programme Accès à l'école : évaluation des effets*. Montréal, Canada : Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE).
- Corond, M. (2012). La coéducation, une forme démocratique d'éducation. Récupéré de <http://democsa.sharepoint.com/Documents/D2012coeducdemocrat.pdf>
- de Koninck, F. (2000). Résister au changement : une attitude rationnelle. *Revue Sciences Humaines, Hors-Série*(28), 25-32.
- Desagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J. et Pianta, R. C. (2011). Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program. *Early Education and Development*, 22(4), 593-619.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. Dans A.-W. Dunlop et H. Fabian (dir.), *Transforming transitions in the early years. Research, policy and practice* (p. 74-91). Maidenhead, England: McGraw Hill.
- Fowler, S. A., Schwartz, I. et Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58(2), 136-145.
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditions.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York, NY : Teachers college Press.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A. et Rimm-Kauffman, S. E. (2008). Relationships between Teachers and Preschoolers. Who Are at Risk: Contribution of Children's Language Skills, Temperamentally Based Attributes, and Gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621.
- Kagan, S. L. et Neville, P. R. (1996). Combining endogenous and exogenous factors in the shift years: the transition to school. Dans A. J. Sameroff et M. M. Haith (dir.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (p.385-405). Chicago, IL :The University of Chicago Press.
- Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. et Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom, participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation. Des formes de collaboration à l'espace partenarial. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'Université et le milieu scolaire* (p. 31-62). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. et Cox, M. (2000). Teachers' Reported Transition Practices for Children Transitioning into Kindergarten and First grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7-20.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Machiewicz, M.-P. (2010). Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en réseau d'éducation prioritaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28(2), 73-91.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013a). *SIAA : Stratégie d'intervention Agir Autrement 2007*. Récupéré de <http://cise-bslgim.education.ca/outils-de-soutien/leviers/fiche/siaa-strategie-dintervention-agir-autrement.php>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013b). *Projet de programme d'éducation préscolaire - Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moles, O. (1982). Synthesis of recent research on parent participation in children's education. *Educational Leadership*, 40, 44-47.
- Perry, B. et Dockett, S. (2008). Young children's access to powerful mathematical ideas. Dans L. D. English (dir.), *Handbook of international research in mathematics education* (2^e éd., p. 75-108). New York, NY : Routledge.

- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (1999). Parent's observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C. et Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York, NY : Routledge.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Repetto, J. B. et Correa, V. I. (1996). Expanding Views on Transition. *Exceptional Children*, 62(6), 551-563.
- Rimm-Kauffman, S. E. et Pianta, R.C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School psychology review*, 28(3), 426-438.
- Rimm-Kauffman, S. E. et Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of applied developmental psychology*, 21(5), 491-511.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H. et Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children & Schools*, 29(1), 25-34.
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : Une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada.
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A. et April, J. (2013). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire : Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité - Rapport préliminaire*. Gatineau, Canada : Université du Québec en Outaouais.
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48. Récupéré de http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/RUEL_v19.pdf
- Sinclair, F. et Naud, J. (2005). L'intervention en petite enfance : pour une éducation développementale. *Éducation et francophonie*, XXXII(2), 28-43.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A. et Pelletier, M.-È. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 181-209). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.