



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

ÉGALITÉ DES CHANCES  
ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE :  
COMMENT RÉPONDRE AUX BESOINS DES  
ENFANTS ET DES FAMILLES DU 21<sup>E</sup> SIÈCLE  
À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE?

DIRECTION :

MANON BOILY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 10, numéro 2

2023

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

\*\*\*

©RICS - ISSN 2292-3667



# DÉFIS ET BESOINS DU PERSONNEL SCOLAIRE DE LA MATERNELLE 4 ANS CONCERNANT LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS D'ENFANTS PRÉSENTANT DES BESOINS CONSIDÉRÉS PARTICULIERS\*\*

CAMILLE ROBITAILLE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA<sup>1</sup>

CHRISTIAN DUMAIS, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA

## Résumé

La collaboration école-famille est reconnue comme un vecteur pour soutenir la réussite éducative et son importance est soulignée à l'éducation préscolaire. Étant donné le nouveau contexte de la maternelle 4 ans à temps plein accessible à tous au Québec, il s'avère nécessaire de mieux comprendre le phénomène et plus précisément lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. Cet article présente des résultats issus d'une étude de cas unique ayant été réalisée selon un paradigme qualitatif (Merriam, 1998). Plus précisément, des défis et des besoins ressentis par une enseignante titulaire à la maternelle 4 ans, une ressource additionnelle qui l'aide en classe et une conseillère pédagogique sont abordés. À la suite de l'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2021) réalisée, des constats et des perspectives de recherche, notamment en lien avec la communication, le support interprofessionnel, la posture envers les parents et la formation, ont émergé et sont présentés.

## Mots clés :

Collaboration école-famille, enfants à besoins considérés particuliers, maternelle 4 ans, éducation préscolaire, personnel scolaire.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [camille.robaille@uqtr.ca](mailto:camille.robaille@uqtr.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Robitaille, C. et Dumais, C. (2023). Défis et besoins du personnel scolaire de la maternelle 4 ans concernant la collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 243-261.

## 1. INTRODUCTION

Afin de favoriser l'égalité des chances des enfants d'âge préscolaire, plusieurs avenues sont à envisager. L'une de ces avenues concerne la qualité de l'environnement éducatif et plus précisément l'importance, pour le jeune enfant, de la continuité entre le milieu familial et le milieu éducatif (Observatoire des tout-petits, 2021), notamment lorsque celui-ci intègre la maternelle. Dans cette optique, la collaboration entre la famille et le personnel scolaire de la maternelle est nécessaire puisqu'elle est susceptible de jouer un rôle bénéfique dans le développement et dans la réussite éducative de l'enfant (April et al., 2018). En effet, la qualité des interactions entre les deux milieux et la nature de celles-ci peuvent exercer une influence positive entre autres sur la capacité d'adaptation socioscolaire de l'enfant, sur la possibilité pour lui de constater une approbation mutuelle entre les deux milieux et sur son sentiment de bien-être (Deslandes et Jacques, 2004; Dumais, 2019). Le processus de transition par lequel l'enfant passe en entrant à la maternelle est alors susceptible d'être mieux soutenu ou vécu plus positivement (CSE, 2012).

Or, malgré les bénéfices multiples et la grande importance de la collaboration école-famille (EF), plusieurs défis la concernent à la maternelle : les attentes d'un milieu envers l'autre peuvent être méconnues ou implicites, le sentiment de compétence tant des parents que des personnes enseignantes peut être affecté négativement, les communications peuvent parfois être problématiques, il arrive qu'il y ait un manque d'ouverture vis-à-vis de l'autre milieu, etc. (CSE, 2012; Kanouté, 2006; Larivée, 2012; Pelletier, 2020). Certains défis peuvent d'ailleurs être accentués dans le cas des enfants présentant des besoins considérés particuliers<sup>2</sup> (EPBCP). Il arrive effectivement que des différences de perceptions, que des frustrations et que des inconforts dans les rôles soient observables entre le milieu familial et le milieu scolaire (Letarte et al., 2011). Dans ces circonstances, il est par ailleurs possible que des parents aient un grand besoin de support émotionnel ou d'informations de la part de l'école (Deslandes, 2015).

Pour les EPBCP d'âge préscolaire, des recherches ont démontré que la collaboration EF favorise leur processus de transition vers la maternelle et aide à leur processus d'inclusion (Dionne et al., 2006; Fahmi et Poirier, 2020; Ruel et al., 2014; Saint-Pierre, 2004). Ruel et ses collaborateurs (2014) mentionnent que « les relations entre les adultes qui entourent les enfants ayant des besoins [considérés] particuliers sont parmi les facteurs qui influencent le plus le succès de l'intégration<sup>3</sup> à l'école » (p. 14). Néanmoins, des défis à cet égard ont été relevés. Par exemple, il arrive que des parents manifestent de l'hostilité à l'égard des personnes enseignantes lorsqu'elles portent à leur attention des problèmes rencontrés par leur enfant à l'école (Manhood, 2013). La même recherche indique également que certains parents peuvent se sentir offensés, être non réceptifs ou adopter des comportements de confrontation (Manhood, 2013). Dans le même ordre d'idées, Deslandes et Jacques (2004) expliquent que l'école peut avoir tendance à entrer plus souvent en contact avec les familles lorsque des situations problématiques concernant l'enfant surviennent que lorsqu'il s'agit de situations positives, ce qui peut nuire à la relation EF.

## 2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Au Québec, depuis l'année scolaire 2020-2021, la maternelle 4 ans à temps plein comme service éducatif préscolaire gratuit est graduellement rendue accessible à tous les enfants de la province (ASSNAT, 2019). Ainsi,

<sup>2</sup> Cette expression est définie à la section 2.2 de cet article.

<sup>3</sup> Bien que la recherche à la base de cet article rejoigne davantage une perspective inclusive (voir la section 2.2), le terme « intégration » est utilisé dans le texte sans distinction avec le concept d'inclusion lorsque les auteurs cités choisissent de recourir à ce terme.

ces derniers peuvent maintenant accéder à la maternelle 4 ans à temps plein sans égard à leur milieu socioéconomique, ce qui n'était pas le cas avant. Ceci signifie qu'une diversité d'enfants au Québec est maintenant invitée à fréquenter ce service éducatif et que de plus en plus d'entre eux vivent leur première transition scolaire plus tôt dans leur vie (à 4 ans et non à 5 ans ou 6 ans). Une nécessité de démystifier la collaboration EF dans ce contexte s'illustre donc. D'autant plus, il faut noter que la maternelle possède un statut particulier en ce sens qu'elle fait partie de l'institution scolaire sans poursuivre en soi une mission de scolarisation (Garnier, 2010). Les visions des parents et du personnel scolaire sur ce service éducatif sont alors susceptibles de varier et de créer des différences dans leurs conceptions de leur rôle et de leur relation notamment.

Au Québec, le service éducatif de la maternelle 4 ans possède un statut particulier à plus forte raison. D'une part, ce service invite des enfants encore plus jeunes à entrer dans le monde scolaire, ce qui peut s'accompagner de défis autant pour les parents que pour l'école. D'autre part, un volet Parents a spécialement été mis en place à la maternelle 4 ans, ce qui est unique à ce niveau scolaire dans la province. Le volet Parents consiste essentiellement en 10 rencontres devant se tenir entre les familles et l'école durant l'année scolaire dans le but de favoriser l'établissement d'une collaboration entre eux (ME, 2021a). La maternelle 4 ans a donc comme responsabilité particulière au Québec la création d'une alliance avec les parents. Étant donné le statut particulier de la maternelle 4 ans à temps plein dans la structure éducative au Québec, il s'avère nécessaire de documenter la collaboration EF de façon singulière à cette réalité afin de mieux la comprendre. Des chercheurs soulignent par ailleurs le besoin de mener des travaux en maternelle 4 ans à temps plein sur les liens avec les familles (Dumais, 2019; Poissant et al., 2021).

Considérant la problématique exposée, nous avons cherché à mieux comprendre la collaboration entre l'école et la famille à la maternelle 4 ans à temps plein au Québec dans le cas d'EPBCP. Pour ce faire, une recherche a été menée et celle-ci avait pour objectifs de décrire des défis et des bénéfices en ce qui concerne ce contexte de collaboration EF, de dégager des besoins<sup>4</sup> ainsi que de faire état de pratiques collaboratives. Dans le cadre de cet article, ce sont précisément les objectifs concernant les défis et les besoins qui sont abordés : 1) Décrire des défis relatifs à la collaboration EF à la maternelle 4 ans à temps plein selon des membres du personnel scolaire qui interviennent auprès d'EPBCP et de leur famille, 2) Dégager des besoins relatifs à la collaboration EF à la maternelle 4 ans à temps plein selon des membres du personnel scolaire qui interviennent auprès d'EPBCP et de leur famille. Dans la section qui suit, quelques aspects théoriques ayant guidé la recherche sont présentés. Ensuite, la méthodologie de cette dernière est décrite, puis des résultats sont exposés et discutés de sorte à finalement ouvrir sur une conclusion.

### 3. ASPECTS THÉORIQUES

Dans cette section, le concept de collaboration EF est d'abord présenté ainsi que certains éléments qui sont à prendre en compte pour la soutenir. Puis, le choix de l'expression « enfant présentant des besoins considérés particuliers » est expliqué et mis en lien avec la posture inclusive à l'éducation préscolaire.

<sup>4</sup> Dans cette recherche, un « besoin » se définit comme étant un « écart entre la situation existante et la situation désirée [...] [et] il s'agit de ce qui est indispensable ou, du moins, utile à l'organisation ou aux individus pour atteindre un objectif valorisé et justifiable » (Fernandez, 1988, cité dans Labesse, 2008, p. 6).

### 3.1 La collaboration école-famille

Le concept de collaboration EF peut être considéré comme polysémique, car des conceptions diverses peuvent lui être associées selon les orientations dans lesquelles il s'inscrit (Bédard et al., 2009). Différentes définitions ont donc été élaborées à travers les années (notamment Christenson et Sheridan, 2001, Deslandes, 2015; Robin et Rousseau, 2012). Dans le cadre de la présente recherche, la définition de la collaboration de Friend et Cook (2010) a été retenue en y ajoutant des considérations proposées par Lenoir (2020) pour clarifier le concept sous l'angle de la collaboration EF. Ainsi, il est considéré que la collaboration est « un style d'interaction directe entre au moins deux parties égales volontairement engagées dans une prise de décision partagée et travaillant ensemble vers un but commun » (Friend et Cook, 2010, traduit dans Lenoir, 2020, p. 139). Lenoir (2020) met de l'avant que la collaboration EF doit s'accompagner d'une relation entre les acteurs et d'un processus d'interaction favorisant l'arrimage des attitudes et des pratiques de sorte à aspirer à une complémentarité des responsabilités.

Afin de favoriser l'établissement d'une collaboration EF dans le cas d'EPBCP, plusieurs éléments peuvent être pris en compte. D'une part, la qualité de la relation entre les acteurs est à considérer. À ce sujet, dans une recherche menée par Ruel et ses collaborateurs (2014) s'étant intéressée à la transition vers la maternelle d'EPBCP, il est entre autres ressorti que des rapports positifs entre les acteurs peuvent aider à la gestion des situations complexes, à assurer une cohérence des actions, à faciliter la reconnaissance des ressources disponibles et à alimenter une vision unifiée des problématiques concernant l'enfant. D'autre part, la communication est une voie incontournable à prendre en compte, celle-ci étant considérée comme une porte d'entrée à la relation EF selon Kanouté (2006). Plusieurs résultats de recherche font état de considérations importantes concernant cette communication. Leboeuf (2015) a entre autres relevé que la délicatesse est une des attitudes du personnel scolaire qui peut être aidante dans la communication lorsque des sujets sensibles sur l'enfant doivent être abordés avec les parents. Letarte et al. (2011) ont pour leur part indiqué qu'un malaise peut parfois être vécu par le personnel scolaire lorsqu'il y a une crainte que les parents ne partagent pas la même perception de l'enfant qu'eux. Dans le même ordre d'idées, Burrows (2004) indique que, dans la communication avec les parents d'EPBCP, la dimension émotionnelle ne peut pas être ignorée. En effet, selon cette auteure, les compétences émotionnelles des personnes enseignantes (ex. : faire preuve d'empathie) et les émotions négatives des parents (ex. : frustration, peur) peuvent entre autres exercer une influence sur la qualité des communications entre les deux milieux.

### 3.2 Les enfants présentant des besoins considérés particuliers

Dans le cadre de la recherche dont il est question dans cet article, une recension des expressions utilisées dans les écrits ministériels et scientifiques au Québec pour parler des enfants qui ne rencontrent pas suffisamment les attentes du cursus scolaire prescrit a été réalisée (notamment Japel, 2008; MELS, 2007; MEQ, 2000). À la suite de cette recension, l'expression « enfant présentant des besoins particuliers » a été initialement retenue à l'instar de la définition proposée par Bélanger (2015, p. 497) : « [enfant requérant] soit une attention particulière, soit des adaptations ou des modifications de l'enseignement ». Ensuite, le qualificatif « considérés » a été ajouté dans l'expression retenue de sorte à préciser la posture au regard de ces enfants qui est adoptée dans la présente étude. Ainsi, il n'est pas considéré dans cette recherche qu'il existe en soi des enfants qui ont des besoins particuliers, mais plutôt que des besoins de l'enfant peuvent être considérés particuliers d'un certain point de vue. Ce point de vue peut être celui des parents, du personnel scolaire ou plus largement de la société et il peut prendre appui sur des conceptions sociales ou des attentes ainsi qu'être influencé par des conditions et des contextes sociaux, scolaires ou culturels (Issaieva et Scipion, 2020; Pelgrims, 2016). L'ajout de cette nuance permet d'ouvrir vers la posture inclusive qui oriente la présente recherche.

En adoptant une posture inclusive, ce qui dans cette optique rejoint l'idée de l'inclusion scolaire, il n'est pas souhaité d'effacer les besoins spécifiques que peuvent avoir certains enfants dans certaines circonstances, mais plutôt de leur permettre d'avoir une place juste et équitable dans la communauté, et plus précisément dans la classe (Vienneau, 2006). Plus spécifiquement en lien avec l'éducation préscolaire, il est considéré que le personnel scolaire reconnaît par ses décisions et ses pratiques les potentialités et les besoins de tous les enfants, en évitant d'exclure certains enfants, de manière à viser le bien-être et la réussite éducative de chacun (April et al., 2020). Finalement, il importe de souligner, dans une posture inclusive, qu'il est souhaité, voire nécessaire, de soutenir et d'accueillir tant l'enfant pour ce qu'il est que les personnes jouant un rôle signifiant dans sa vie, ce qui inclut sa famille (Larivée et al., 2006).

## 4. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre aux objectifs de la recherche servant de base à cet article, nous avons privilégié une étude de cas comme approche méthodologique. L'étude de cas permet de se pencher en profondeur, dans un contexte donné, sur un phénomène, qui concerne un groupe délimité d'individus ou un contexte délimité, de sorte à en dégager un ensemble détaillé de connaissances (Roy, 2021). En choisissant de s'inscrire dans une posture épistémologique compréhensive (Alexandre et Proulx, 2021) et en rejoignant une perspective interprétative de l'étude de cas (Merriam, 1998), la recherche dont il est question dans cet article s'est située dans un paradigme qualitatif de l'étude de cas. Il a ainsi été possible de se concentrer sur un contexte précis (une classe de maternelle 4 ans à temps plein du Québec) et de s'intéresser à la réalité vécue par un groupe d'individus (parents et personnel scolaire) afin de mieux comprendre la complexité de la situation étudiée.

Selon Yin (1989), trois arguments existent pour justifier le choix de s'intéresser à un seul cas : le cas peut être stratégique, extrême ou révélateur. À l'instar du troisième argument de Yin, le choix a été fait de mener une étude de cas unique dans le cadre de ce projet. Effectivement, le fait de recueillir des données auprès de plusieurs acteurs liés par un même milieu scolaire, et donc par les mêmes enfants, permet de révéler des données sur une situation encore peu étudiée. De ce fait, opter pour l'étude de cas unique permet d'illustrer typiquement une situation de collaboration EF qui peut exister dans les autres classes de maternelle 4 ans à temps plein du Québec. Le contexte autour de ce service éducatif étant nouveau, l'occasion qu'offre l'étude de cas unique de documenter plusieurs thèmes à même une seule situation pour mieux en comprendre la teneur nous apparaissait pertinente. Également, la délicatesse qui peut être requise pour aborder un enjeu tel que celui des EPBCP et la complexité de la dimension relationnelle qui peut alors entrer en jeu invitaient à opter pour une approche méthodologique qui permet de tenir compte du caractère particulier et individuel de certains phénomènes.

### 4.1 La description du cas

Afin de pouvoir étudier le phénomène de la collaboration EF, nous avons privilégié un cas de type « milieu » (Pires, 1997), c'est-à-dire que ce qui relie l'ensemble des personnes participantes au cas est un même milieu scolaire, soit une même classe de maternelle 4 ans à temps plein québécoise. Désirant respecter la perspective écosystémique qui oriente la présente recherche (Bronfenbrenner, 1979) et en considérant la réalité de la maternelle 4 ans à temps plein, nous avons déterminé que le cas serait composé d'une personne enseignante titulaire, d'une ressource additionnelle<sup>5</sup>, d'une direction d'école, d'une personne conseillère pédagogique ainsi que de parents (pères ou mères), tous reliés par la même classe de maternelle 4 ans à temps plein et donc par

<sup>5</sup> Une ressource additionnelle est « une ressource spécialisée dans le développement des enfants d'âge préscolaire [qui] doit être présente à mi-temps dans la classe de maternelle 4 ans à temps plein, en appui au personnel enseignant » (MEES, 2020, p. 2).

les mêmes enfants. À la suite des efforts de recrutement, un milieu de la région de la Mauricie dans lequel cinq personnes ont pu faire partie du cas a été retenu : une enseignante avec 10 années d'expérience à la maternelle, une ressource additionnelle qui est éducatrice spécialisée, une conseillère pédagogique à la maternelle et deux parents<sup>6</sup> (deux mères) d'enfants faisant partie de la classe de l'enseignante titulaire<sup>7</sup>. Notons que le présent article s'intéresse plus particulièrement au point de vue des trois membres du personnel scolaire rencontrés.

## 4.2 La collecte des données

La multiplicité des sources de données étant importante dans une étude de cas (Roy, 2021), trois moyens ont été utilisés pour la présente recherche. D'abord, des entrevues semi-dirigées d'une durée d'une heure et 45 minutes en moyenne ont été menées avec chacune des participantes, ce qui a constitué la principale source de données. Ensuite, l'enseignante a été invitée à compléter un journal de bord durant l'année scolaire, ce qui a permis de recueillir des détails contextuels et situationnels traduisant sa réalité quotidienne. Bien qu'il aurait été intéressant d'avoir accès à un tel journal de la part des autres participantes, il a été jugé que cette requête aurait pu nuire à la volonté de s'engager dans la recherche en raison du sentiment de surcharge occasionné par la pandémie de Covid-19 qui pesait déjà et en raison de l'inconfort qui peut accompagner l'idée de réaliser une tâche d'écriture. Un journal de bord du chercheur a pour sa part été complété, ce qui a aidé à l'approfondissement de l'interprétation et à adopter une distance critique par rapport aux données (Bernard et Vanlint, 2021). Enfin, des documents écrits (ex. : messages manuscrits envoyés par l'enseignante aux parents, communications officielles de fin d'étape) ont été collectés. Cela a permis d'avoir des traces de communication en lien avec différents moments de l'année scolaire.

## 4.3 L'analyse des données

Les données récoltées ont par la suite été soumises à une analyse qualitative, soit à une analyse thématique telle que définie par Paillé et Muchielli (2021). Ainsi, de manière essentiellement inductive, une thématization du corpus de données (verbatim, contenu du journal de l'enseignante et contenu des documents écrits) a été réalisée, et ce, de façon linéaire pour chacune des sources de données à l'aide du logiciel NVivo. Par la suite, pour atteindre un niveau plus approfondi de compréhension du cas et de ses interactions, une analyse transversale des thèmes relevés depuis chacune des sources de données a été effectuée. Enfin, une validation interne des résultats de l'analyse a été réalisée entre les chercheurs.

## 5. RÉSULTATS

Cette section aborde des résultats issus de l'étude de cas dont il est question dans le présent article, c'est-à-dire des résultats concernant la collaboration EF à la maternelle 4 ans à temps plein dans le cas d'EPBCP. Dans ce qui suit, nous nous concentrons sur des défis et des besoins liés aux trois participantes membres du personnel scolaire (enseignante, ressource additionnelle et conseillère pédagogique) de sorte à leur accorder un espace spécifique pour faire ressortir des constats et des éléments de réflexion qui concernent leur réalité. Voyons ce qu'il en est pour chacune des participantes.

<sup>6</sup> Puisqu'il fallait que les parents volontaires soient liés au même milieu que le personnel scolaire en plus de devoir être en mesure de reconnaître des besoins considérés particuliers à leur enfant, il a été choisi de restreindre le nombre de parents à deux.

<sup>7</sup> Il n'a finalement pas été possible d'obtenir la participation de la direction d'école liée au milieu scolaire ciblé. Elle a autorisé le projet de recherche, mais n'y a pas participé.

## 5.1 L'enseignante

Pour ce qui est de l'enseignante participante, les défis et les besoins discutés dans cette sous-section concernent la communication, le support des collègues et la posture envers les parents.

### 5.1.1 La communication

Un premier défi pour l'enseignante participante est lié au manque de temps pour entretenir les communications avec les parents. En dehors des heures de présence des enfants, il lui reste peu de temps pour échanger avec les parents et cela est d'autant plus problématique lorsqu'elle juge avoir des sujets délicats à amener à leur attention. L'analyse des documents écrits montre qu'elle achemine hebdomadairement un message exhaustif aux parents (ex. : explication des activités de la semaine, photos, vidéos), mais qu'elle assure des suivis plus fréquents avec seulement quelques parents. À cet égard, l'enseignante participante croit qu'elle réussit difficilement à satisfaire les besoins de tous les parents en ce qui concerne les communications. Un second défi pour l'enseignante en lien avec la communication est celui d'aviser les parents pour la première fois en cours d'année scolaire de signes avant-coureurs observés en classe d'un trouble quelconque (ex. : neurodéveloppemental, comportemental). Elle explique se sentir parfois inconfortable dans cette situation, car elle est sensible aux inquiétudes et aux questionnements que cela peut amener chez les parents. L'analyse indique que les deux défis venant d'être exposés peuvent être mis en lien avec un besoin exprimé par l'enseignante en cours d'entrevue et dans son journal de bord, soit celui d'avoir de l'aide d'au moins un autre membre du personnel scolaire pour les communications régulières avec les parents, surtout avec ceux d'EPBCP. Elle explique pourquoi :

Pour que je ne sois pas toute seule à nommer les difficultés, parce que pour ceux justement avec qui la collaboration est plus difficile, quand on est deux à en parler des fois et à nommer.... Ça m'aiderait!

À cet effet, l'enseignante mentionne qu'elle aimerait que cette responsabilité soit partagée avec la ressource additionnelle de la classe. En somme, pour l'enseignante participante, la communication avec les parents d'EPBCP dans le contexte qu'est celui de la maternelle 4 ans est une lourde responsabilité, car elle est à la fois chronophage et énergivore.

### 5.1.2 Le support des collègues

En continuité avec les résultats venant d'être exposés, l'analyse indique que l'enseignante participante a comme besoin celui d'avoir la présence à temps plein avec elle de la ressource additionnelle. Dans cette classe, la ressource additionnelle n'est présente qu'à mi-temps. Selon l'enseignante, pouvoir compter en tout temps sur une collègue pour relever des observations exhaustives sur les enfants pourrait ensuite aider à la réceptivité des parents d'EPBCP lors des communications. En cohérence avec ce besoin, un défi pour l'enseignante participante est également celui d'avoir à jongler avec une faible disponibilité des professionnels des services complémentaires à la maternelle 4 ans (ex. : psychologues, orthophonistes). Elle trouve difficile que l'appui de ces membres du personnel ne soit pas prévu clairement dans l'organisation des services de l'école, car elle considère que les professionnels l'aident à approfondir ses observations, puis à les rapporter avec plus de justesse aux parents. Elle dit ceci sur l'importance de leur appui : « Il y aurait l'autre personne qui serait là pour dire qu'est-ce qui a été fait, qu'est-ce qui a été mis en place pour que ça aille bien puis que [l'enfant] puisse réussir à suivre le groupe. » En bref, l'enseignante participante souhaiterait pouvoir compter systématiquement sur sa collègue ressource additionnelle ainsi que sur les professionnels des services complémentaires pour enrichir ses observations sur les EPBCP de sorte à se sentir plus solide lors des communications avec les parents.



### **5.1.3 La posture**

L'analyse des propos de l'enseignante participante amène à constater un défi quant à sa posture envers les parents. Il s'agit d'être en mesure d'accepter la faible réceptivité et, dans certaines situations, la faible mobilisation de certains d'entre eux en ce qui concerne le soutien particulier dont leur enfant a besoin. L'enseignante trouve dommage de voir des parents refuser des services spécialisés ou refuser d'entreprendre des démarches d'évaluation diagnostique : « Ça me touche. Je trouve ça triste pour l'enfant quand le parent ne se mobilise pas. » L'analyse a permis d'identifier le besoin pour l'enseignante de voir s'engager plus aisément les parents lorsque l'école statue que des démarches pour un soutien particulier sont à entreprendre. En fait, selon l'enseignante, connaître tôt le diagnostic d'un enfant facilite l'accès à des services spécialisés, ce qui peut aider ensuite à améliorer la vie de classe. Elle donne ces exemples :

Il n'y aurait pas d'amis de la classe qui se seraient fait pousser, il n'y a pas d'amis qui se seraient fait [lécher]. Alors c'est tout ça. Je me dis que c'est parce que ça engendre de la violence. Ça engendre aussi que moi j'étais prise avec souvent deux amis [à tenir] par la main, fait que le temps que ça me prend : ouf! C'est quelque chose.

Par l'analyse des propos, nous voyons s'illustrer le rapprochement que l'enseignante perçoit entre l'implication des parents dans le soutien particulier à l'enfant et le confort de ce dernier ensuite dans la classe ainsi que dans le groupe. Par ailleurs, aux yeux de l'enseignante participante, étant donné que les parents sont les personnes à la tête des démarches pour avoir accès à des services spécialisés, il est difficile pour elle de concevoir que leurs préoccupations à ce sujet puissent être moindres que les siennes. Ce constat traduit un certain défi pour l'enseignante à tendre vers une vision inclusive et compréhensive des réactions diverses que peuvent avoir les parents d'EPBCP. Somme toute, l'analyse amène à voir qu'il n'est pas toujours aisé pour la participante de respecter entièrement les processus d'acceptation des parents et, du même coup, de ne pas dévaloriser certains de leurs points de vue.

## **5.2 La ressource additionnelle**

Pour ce qui est de la ressource additionnelle participante, les défis et les besoins exposés dans cette sous-section concernent la communication avec les parents, sa présence en classe et la disponibilité des services complémentaires.

### **5.2.1 La communication**

La ressource additionnelle de la classe participe à certaines communications avec les parents d'EPBCP. Un premier défi pour elle est de devoir rendre compte pour la première fois à des parents des problématiques vécues par leur enfant à l'école. Elle explique pourquoi :

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

Pour la participante, la prudence est donc de mise lors des premières communications avec les parents puisqu'elle est sensible au fait que des constats à teneur plus négative sur leur enfant peuvent les faire réagir. D'ailleurs, elle trouve difficile en cours d'année scolaire de devoir continuer à tenir les parents informés des situations problématiques vécues par leur enfant à l'école lorsque la réceptivité est moindre de leur côté. Elle donne un exemple : « Ils voient les crises de colère, mais de là à penser que c'est problématique, ils ne sont peut-être pas rendus là dans leur cheminement. » Les réactions de repli et le sentiment de confrontation de certains parents constituent des sources de stress pour la participante. En bref, cette dernière n'est pas toujours

à l'aise en ce qui concerne les communications avec les parents d'EPBCP. Il est d'ailleurs possible de voir par les défis venant d'être exposés que la ressource additionnelle et l'enseignante partagent des préoccupations similaires quant à la complexité et à la délicatesse des communications à entretenir avec les parents d'EPBCP à la maternelle 4 ans, essentiellement puisque les participantes sont préoccupées par le fait qu'il s'agit de la première année de l'enfant dans le monde scolaire.

### ***5.2.2 La présence en classe***

Pour la ressource additionnelle participante, être seulement présente en classe à mi-temps pose un problème pour la collaboration avec les parents d'EPBCP. Elle nomme qu'un défi pour elle est de se retrouver parfois à devoir informer les parents d'une situation problématique survenue en classe en lien avec leur enfant alors qu'elle n'en a pas été témoin elle-même. Elle se sent alors parfois inconfortable, car elle n'a pas toujours l'impression d'être assez bien informée pour échanger avec les parents sur les événements. Ensuite, étant donné que la ressource additionnelle est présente en classe seulement 10 heures par semaine, une part considérable de ce temps est consacré aux communications avec les parents, ce qui constitue un autre défi. Elle considère que faire les suivis avec les parents d'EPBCP est particulièrement exigeant, car il faut « choisir les bons mots pour ne pas que l'interprétation soit mal perçue » et cela demande du temps : « Souvent, ça ne se règle pas en deux minutes. Des fois, ce sont des conversations de 20, 30 minutes puis que ça peut prendre beaucoup de place et beaucoup de temps dans la journée ». Ainsi, dans l'optique d'améliorer la situation, la ressource additionnelle participante exprime le besoin d'être attitrée à temps plein à une seule classe de maternelle 4 ans puisqu'elle intervient dans plusieurs classes chaque jour. Elle dit : « Si le service d'éducation spécialisée était attitré juste à une classe, je trouve que ça serait vraiment gagnant pour ma compétence personnelle, pour mon côté de travail. » De cette façon, elle pourrait être présente lorsque des situations problématiques surviennent et elle pourrait avoir plus de temps pour faire des suivis mieux adaptés avec les parents. D'ailleurs, il est possible de voir que ce besoin de la ressource additionnelle concorde avec le propos de l'enseignante à l'effet que cette dernière considère manquer de support de la part de la ressource additionnelle au quotidien.

### ***5.2.3 La disponibilité des services complémentaires***

L'analyse fait ressortir qu'un défi pour la ressource additionnelle au regard de la collaboration EF à la maternelle 4 ans dans le cas d'EPBCP est celui d'avoir peu accès à des services complémentaires à l'école. La participante explique que les classes de maternelle 4 ans ne font pas partie précisément du mandat des professionnels des services complémentaires de l'école (ex. : psychologie, orthophonie), ce qui fait qu'elle et l'enseignante reçoivent peu de soutien pour les enfants de la classe qui en auraient besoin. Ce constat rejoint ce que l'enseignante participante expose également comme problématique. La ressource additionnelle exprime donc le besoin d'avoir des services complémentaires qui soient officiellement attitrés à la maternelle 4 ans. Dans l'extrait suivant, elle explique pourquoi au regard de la collaboration avec les parents d'EPBCP :

On ferait une rencontre avec le parent, mais on aurait un appui d'un professionnel autre que moi mes observations, autre que moi qui ne peux pas poser un diagnostic, même chose pour l'enseignante. La psychologue, disons, ne pourrait pas poser de diagnostic là non plus et l'orthophoniste non plus, mais elles seraient plus en mesure d'expliquer le problème ou quoi que ce soit de l'enfant.

Il est donc possible de voir que la ressource additionnelle établit un lien entre la disponibilité des professionnels des services complémentaires pour la maternelle 4 ans et la potentielle amélioration des communications avec les parents d'EPBCP. En résumé, pour la participante, l'aide de ces professionnels de l'école permettrait de mieux expliquer et de mieux présenter certaines informations aux parents d'EPBCP.

### **5.3 La conseillère pédagogique**

Pour ce qui est de la conseillère pédagogique, l'analyse a permis de comprendre que les défis et les besoins qu'elle mentionne au regard de la collaboration EF à la maternelle 4 ans dans le cas d'EPBCP sont d'une nature différente de ceux ressortis par l'enseignante et la ressource additionnelle. En effet, ce qu'elle évoque est plutôt issu d'un point de vue extérieur, d'un point de vue plus large qui propose un pas de recul par rapport à la réalité en classe.

#### **5.3.1 La posture inclusive**

Un défi que la conseillère pédagogique soulève pour les personnes enseignantes de maternelle 4 ans au regard de la collaboration avec les parents d'EPBCP est celui d'adopter une posture qu'elle qualifie d'inclusive envers eux. Elle s'explique :

La posture inclusive auprès du parent. L'accueil. Que le parent se sente comme un vrai partenaire puis pas que nous on est le professionnel puis que lui bien c'est le parent donc des fois je vais lui dire quoi faire un peu.

La conseillère pédagogique met donc en garde quant à la posture « d'expert » vis-à-vis des parents que des personnes enseignantes en viennent parfois à adopter. Par ailleurs, elle remarque que dans certaines classes de son centre de services scolaire, il est difficile pour les personnes enseignantes d'accepter la diversité des milieux familiaux. Elle dit ceci des personnes enseignantes : « Elles veulent beaucoup changer entre guillemets le milieu familial. » Aux yeux de la conseillère pédagogique, une posture non suffisamment inclusive de la part des personnes enseignantes pourrait expliquer certaines difficultés dans la collaboration avec les parents :

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

Il est possible de voir un lien entre ce point de vue général de la conseillère pédagogique sur la posture inclusive et les défis rencontrés par l'enseignante participante quant à sa posture qui ont été exposés plus haut. Somme toute, faire preuve d'ouverture quant au rythme d'acceptation des parents d'EPBCP et faire preuve de compréhension quant aux réactions diverses qui peuvent s'en suivre s'illustrent comme des enjeux de cette posture dans le contexte de la maternelle 4 ans.

#### **5.3.2 La généralisation des difficultés**

Un autre défi soulevé par la conseillère pédagogique pour les personnes enseignantes est celui d'éviter de faire part aux parents de généralisations concernant des difficultés de l'enfant à l'école. Elle explique qu'il arrive que des personnes enseignantes en viennent trop rapidement à de telles généralisations à son avis, ce qui serait nuisible par la suite lors des échanges avec les parents. Elle considère qu'une telle façon d'aborder les parents témoigne d'un manque de sensibilité à leur égard. Selon elle, il est préférable que les personnes enseignantes se limitent plutôt à nommer des faits observables qui ne sont pas des généralisations :

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

Aux deux défis venant d'être exposés, il est possible d'y lier un besoin, soit celui d'avoir de la formation à propos de la collaboration avec les parents. Du point de vue de la conseillère pédagogique, le bagage de connaissances

des personnes enseignantes est souvent insuffisant en ce sens, ce qui peut expliquer en partie certaines difficultés de collaboration auxquelles elles font face. Elle dit : « C'est un manque comme je dis pour savoir comment aborder la famille, l'accueil de la famille. Oui, ce serait un besoin selon moi » et « Ça demanderait une formation sur comment outiller le parent, mais sans lui dire quoi faire. » En résumé, elle croit que les personnes enseignantes débutantes et expérimentées pourraient être concernées par ces formations qui viseraient à les outiller sur les façons d'interagir de manière plus adaptée avec les parents. Il est possible de voir dans cette suggestion de la conseillère pédagogique que des défis exposés plus haut par l'enseignante et la ressource additionnelle pourraient éventuellement être en partie surmontés grâce à une telle formation, notamment les défis qui concernaient les façons de communiquer avec les parents d'EPBCP.

## 6. DISCUSSION

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de nous concentrer sur certains résultats concernant les participantes membres du personnel scolaire. Ces résultats sont des défis et des besoins en lien avec la collaboration EF à la maternelle 4 ans à temps plein dans le cas d'EPBCP. Évidemment, d'autres résultats de la recherche sur laquelle se base le présent article auraient pu être abordés. Or, ceux qui ont été exposés permettent de mettre en lumière des préoccupations qui sont propres à la réalité du personnel scolaire et qui présentent à certains égards des points communs de réflexion. Dans cette discussion des résultats, quatre thèmes sont abordés : la communication, le support interprofessionnel, la posture inclusive et la formation.

### 6.1 La communication

Les résultats de la présente recherche participent à montrer toute la complexité du mandat de communiquer avec les parents d'EPBCP dans le contexte de la maternelle 4 ans au Québec. Autant pour la personne enseignante que pour la ressource additionnelle, entretenir les communications demande beaucoup de temps et d'énergie. D'une part, cette recherche met en lumière le fait que dans les circonstances de la maternelle 4 ans (ex. : premier contact avec le monde scolaire pour les parents, jeune âge des enfants, exigences de la structure scolaire), il n'est pas possible pour la personne enseignante de prendre en charge à elle seule de façon satisfaisante et suffisante les communications avec les parents d'EPBCP. Cette recherche montre que le support quotidien de la ressource additionnelle pour ce mandat est essentiel. Une recherche menée à la maternelle 4 ans au Québec, pour sa part en milieux plurilingues et pluriethniques, avait d'ailleurs mis de l'avant il y a quelques années ce défi relié au temps et le besoin d'avoir de l'aide pour communiquer avec les parents (Dumais, 2019). La présente recherche réaffirme donc l'importance de prévoir quotidiennement du temps rémunéré, c'est-à-dire reconnu dans la tâche enseignante, qui soit consacré à la communication avec les parents, tant pour la personne enseignante de maternelle 4 ans que pour sa collègue ressource additionnelle. D'autre part, l'analyse permet de comprendre que le caractère énergivore des communications avec les parents d'EPBCP peut en partie s'expliquer par des enjeux liés à la dimension émotionnelle de la communication EF. Dans le cas dont il est question dans cet article, les participantes membres du personnel scolaire ont parfois de la difficulté à accepter la faible réceptivité des parents par rapport à la situation de leur enfant et elles sont parfois inconfortables avec les comportements de repli ou de confrontation de certains d'entre eux. Comme l'abordent certaines recherches, les réactions et les émotions du personnel scolaire et des parents affectent nécessairement la qualité de leurs échanges, ce qui peut nuire du même coup à la collaboration (Burrows, 2004; Manhood, 2013). Une recherche menée en services de garde éducatifs au Québec portant sur la communication a souligné que la délicatesse de la part du personnel scolaire à l'égard des parents est une attitude à privilégier

pour aider aux échanges lorsqu'il est question de sujets sensibles (Leboeuf, 2015). Les résultats de notre recherche nous amènent alors à encourager le personnel scolaire à opter pour une attitude similaire dans les communications du côté de la maternelle 4 ans, surtout dans le cas des parents d'EPBCP. En bref, les défis et les besoins présentés font ressortir le caractère exigeant des communications avec les parents d'EPBCP du point de vue du personnel scolaire de la maternelle 4 ans.

## 6.2 Le support interprofessionnel

Les résultats de la présente recherche permettent de montrer la nécessité du point de vue du personnel scolaire de la maternelle 4 ans d'avoir plus de support entre collègues pour faciliter la collaboration avec les parents d'EPBCP. L'enseignante participante souhaite avoir plus fréquemment du support des services complémentaires de l'école ainsi qu'un support à temps plein de la ressource additionnelle. Cette dernière souligne également le manque de disponibilité des professionnels des services complémentaires pour la maternelle 4 ans. Pour ce qui est de la présence de la ressource additionnelle, les prescriptions ministérielles indiquent que cette personne doit être présente au moins à temps partiel en classe (MEES, 2020), ce qui est respecté dans le cas de la présente recherche. Or, les résultats de celle-ci montrent que ce nombre d'heures n'est pas suffisant pour assurer une collaboration optimale avec les parents d'EPBCP de la maternelle 4 ans. Notre recherche soutient qu'une présence à temps plein serait préférable. Il demeure que le rôle de ressource additionnelle à la maternelle 4 ans à temps plein existe depuis moins de 10 ans au Québec. Depuis, nous avons trouvé une seule recherche ayant donné une voix à ces membres du personnel scolaire (Dumais, 2019). Le présent article illustre donc qu'une place plus grande doit leur être accordée au quotidien à la maternelle 4 ans de sorte à pouvoir entretenir de meilleures relations avec les parents d'EPBCP. Pour ce qui est des professionnels des services complémentaires de l'école, les résultats amènent à comprendre que l'organisation des services pour la maternelle 4 ans à temps plein pourrait être revue dans les milieux où l'accès à ces services est difficile. La personne enseignante et la ressource additionnelle ont besoin de se sentir plus soutenues dans certaines situations pour communiquer des observations ou des réflexions délicates aux parents sur le développement de leur enfant. Ce constat rejoint des recherches du domaine de la santé qui indiquent que des collaborations systématiques entre professionnels et personnes enseignantes de l'éducation préscolaire devraient d'emblée être prévues par les écoles, et ce, tant pour des suivis spécifiques que pour des interventions visant l'ensemble de la classe (Jasmin et al., 2018; Ross-Lévesque, 2021). Par ailleurs, dans le programme éducatif de la maternelle 4 ans, il est stipulé que l'équipe-école, et non seulement la personne enseignante, doit veiller à accueillir l'enfant, mais aussi sa famille (ME, 2021b). Pour y parvenir, les résultats de cette recherche montrent que le support plus fréquent des professionnels des services complémentaires de l'école devient un impondérable auquel il faut s'attarder.

## 6.3 La posture inclusive

L'analyse a montré que la conseillère pédagogique, en proposant une vision plus large des enjeux entourant la collaboration EF, nomme explicitement que la posture inclusive, qui invite à accueillir la diversité des réalités familiales en plus de la diversité des besoins des enfants (April et al., 2020), est un défi à la maternelle 4 ans à temps plein à son avis. Ce résultat invite à réfléchir aux défis en lien avec la collaboration EF qui sont rencontrés à la maternelle 4 ans et qui peuvent être potentiellement influencés par la posture plus ou moins inclusive du personnel à l'éducation préscolaire. Ce constat rejoint les réflexions sur la posture inclusive et la collaboration qui avaient fait l'objet d'une recherche au Québec en maternelle 4 ans à temps plein alors que le service concernait encore seulement des milieux défavorisés (April et al., 2018). Notre recherche, en ayant pris place dans le nouveau contexte des maternelles 4 ans à temps plein québécoises, illustre donc que les enjeux liés à la

posture des personnes enseignantes doivent encore être interrogés. Par exemple, la conseillère pédagogique parle de la tendance de certaines personnes enseignantes à généraliser des difficultés vécues par un enfant en classe au moment de les communiquer aux parents. À son avis, il s'agirait d'un certain manque de sensibilité vis-à-vis des parents. Effectivement, dans une posture inclusive à la maternelle, ce sont les forces et les potentialités de l'enfant qui doivent être mises à la vue des parents par le personnel scolaire en évitant de centrer la majeure partie de l'attention sur les « manques » de celui-ci (April et al., 2020). Cela dit, dans les résultats liés à l'enseignante participante, un défi au regard de sa posture réside dans sa capacité à accepter, voire à comprendre, la faible réceptivité et la faible mobilisation de certains parents d'EPBCP. Ce constat amène donc à penser qu'il est possible que la posture de la personne enseignante envers les parents d'EPBCP à la maternelle 4 ans soit teintée par sa façon de concevoir les réactions des parents comme acceptables ou non. Or, il a été documenté que pour les parents d'EPBCP, le stress peut être particulièrement élevé au quotidien et les doutes de divers ordres peuvent être nombreux (Anthony et al., 2005; Caublot et Blicharska, 2014). Les enfants étant par ailleurs seulement âgés de 4 ans dans le présent contexte, nos résultats mettent en lumière l'importance de s'attarder à la difficile question de la posture des personnes enseignantes vis-à-vis des parents d'EPBCP en maternelle.

#### **6.4 La formation**

Pour terminer cette section de l'article, nous désirions aborder brièvement l'enjeu de la formation du personnel scolaire. En effet, l'analyse a fait ressortir un besoin de formation des personnes enseignantes au regard de la collaboration avec les parents, surtout avec les parents d'EPBCP. Avoir un plus grand bagage de connaissances sur les façons d'interagir avec les parents serait possiblement favorable à l'établissement de collaborations EF plus optimales à la maternelle 4 ans. Ce constat concorde avec les propos de chercheurs québécois qui soulignent l'importance que des programmes de formation, tant initiale que continue, traitent explicitement de cette question (Arapi et al., 2021; Dumais, 2019). La maternelle 4 ans à temps plein au Québec se distinguant par plusieurs circonstances particulières (ex. : jeune âge des enfants pour l'entrée dans le monde scolaire, existence conjointe aux services de garde éducatifs à l'enfance, mesure ministérielle imposant des contacts réguliers avec les parents), notre recherche souhaite mettre en lumière l'importance d'adapter les formations déjà offertes en fonction de cette réalité singulière et elle souhaite réaffirmer la nécessité d'augmenter l'offre de formations de sorte à mieux répondre aux besoins du personnel scolaire de la maternelle en ce qui concerne la collaboration avec les parents.

### **7. CONCLUSION**

Au terme de cette contribution, il convient d'aborder certaines limites. D'abord, il importe de noter que la collecte de données a eu lieu au printemps 2021, soit durant une période de pandémie de Covid-19 au Québec (MSSS, 2022), ce qui peut avoir teinté certains résultats. Ensuite, il va de soi que d'avoir choisi un type de recherche tel que l'étude de cas unique freine la possibilité de généralisation des résultats. Néanmoins, il est considéré qu'un potentiel de transférabilité est envisageable étant donné la signifiante que peuvent avoir les résultats pour d'autres milieux similaires au Québec (Dahl et al., 2014). De plus, le recrutement ayant été laborieux, il n'a pas été possible de respecter tous les critères de sélection du cas, c'est-à-dire qu'il n'a pas été possible d'obtenir la participation d'une direction d'école comme cela était désiré. Finalement, pour les buts de l'article, le choix a été fait de présenter uniquement des défis et des besoins à partir du point de vue du personnel scolaire. Sans contredit, prendre en compte les bénéfices de la collaboration EF et les pratiques

collaboratives ainsi que le point de vue des parents est essentiel considérant l'objet d'étude, alors il y a invitation à se référer au projet complet (Robitaille, 2022).

L'originalité de cet article se situe dans le fait qu'il traite d'une des rares recherches au Québec qui s'est intéressée précisément aux enjeux de la collaboration qui naissent du premier contact entre deux institutions importantes au Québec, soit la famille et l'école, et ce, lorsque des enfants sont âgés de seulement 4 ans. Dans de telles circonstances, les familles doivent accepter que leur enfant en bas âge appartienne à un nouveau groupe social institutionnalisé, c'est-à-dire le milieu scolaire (Toubert-Duffort, 2009), ce qui entraîne du même coup des défis et des besoins pour le personnel scolaire comme l'aborde cet article. Celui-ci permet de documenter, par ailleurs, le fait que les défis sont d'autant plus délicats et les besoins d'autant plus complexes sous l'angle des parents d'EPBCP. Pour sa part, le projet de recherche dans son ensemble propose une contribution à l'avancement des connaissances dans le champ de la collaboration école-famille en documentant un contexte éducatif spécifique. Effectivement, au Québec, de nombreuses recherches ont été menées dans les contextes du primaire et du secondaire (ex. : Deslandes et Bertrand, 2004; Dumoulin et al., 2013; Duval et al., 2014; Larivée, 2011), d'autres dans les contextes des services de garde éducatifs à l'enfance (ex. : Cantin, 2008; Coutu et al., 2005; Leboeuf et al., 2017) et quelques-unes dans le contexte de la maternelle 5 ans sous des angles différents que celui de notre recherche (ex. : Deslandes et Jacques, 2004; Larose et al., 2006; Lehrer, 2018, Ruel et al., 201). Afin d'avoir un portrait plus complet et juste de la collaboration EF au Québec, un vide de connaissances demeurait à combler en ce qui concerne la maternelle 4 ans étant donné qu'il s'agit d'une structure éducative nouvellement accessible à tous. D'ordre général, nos résultats vont dans le même sens que les recherches citées ci-haut, par exemple en relevant que des défis importants concernent la communication et la relation avec les parents. Dans une optique de poursuite de l'enrichissement des connaissances dans le domaine, la présente recherche a permis de dégager des nuances et des précisions quant au vécu de membres du personnel scolaire spécifiquement dans le cas des EPBCP et de façon propre au contexte éducatif de la maternelle 4 ans à temps plein québécoise. Ces nuances et ces précisions nous amènent à comprendre que les enjeux liés notamment à la communication, au support interprofessionnel, à la posture inclusive et à la formation sont d'autant plus marqués dans ces circonstances et donc qu'ils doivent potentiellement être pris en compte par la communauté scientifique et par les milieux scolaires.

En terminant, les résultats qui ont été présentés dans cet article ouvrent sur de nouvelles perspectives de recherche. Notamment, il serait utile de recenser et de décrire les dispositifs de formation pour les personnes enseignantes qui sont en place au Québec en lien explicitement avec la collaboration EF à la maternelle 4 ans. Il serait également nécessaire de mener des recherches pour mieux comprendre les aspects plus spécifiques qui affectent la communication ou la relation entre l'école et la famille lorsque des enfants font face à des défis en classe à la maternelle 4 ans. Il serait enfin bénéfique de mieux comprendre le travail de concertation, voire de collaboration, qui s'opère entre les membres du personnel scolaire au regard de la collaboration avec les parents dans le cas d'EPBCP.

## RÉFÉRENCES

- Alexandre, M. et Proulx, N. (2021). L'étude de cas. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p.659-692). Les Presses de l'Université du Québec.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. et Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour

- problems in the classroom. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(2), 133-154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Sommaire du rapport de recherche. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MELS4ansTPMD\\_sommaire\\_vfinale.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MELS4ansTPMD_sommaire_vfinale.pdf)
- April, J., Lanaris, C. et Paquette, N. (2020). Vers une approche inclusive en éducation préscolaire favorisant le développement du plein potentiel de l'enfant, au-delà des contradictions politiques et pratiques : le cas du Québec. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1), 17-33. [https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS\\_2020-Vol-7-1\\_April-et-al-Vers-une-approche-inclusive-en-e%CC%81ducation-pre%CC%81scolaire-14-11-2020.pdf](https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_April-et-al-Vers-une-approche-inclusive-en-e%CC%81ducation-pre%CC%81scolaire-14-11-2020.pdf)
- Arapí, E., Larivée, S.J. et Bouchard, J. (2021). Explorer les pratiques de l'enseignant dans la collaboration école-famille-communauté. Quelle place pour la formation ? *Éducation et Formation*, e-316, 13-26. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/71983>
- Assemblée nationale du Québec (ASSNAT). (2019). *Projet de loi n°5 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. Assemblée nationale du Québec. <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-5-42-1.html>
- Bédard, J., Couturier, Y., Larose, F., Lenoir, A., Potvin, L. et Terrisse, B. (2009). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en oeuvre au Québec*. Rapport de recherche relatif à la recension des écrits portant sur la relation école-famille. [http://www.criese.ca/Recherches/recherche\\_ec/Item\\_l-g.3\\_EC\\_Rapport.pdf](http://www.criese.ca/Recherches/recherche_ec/Item_l-g.3_EC_Rapport.pdf)
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 133-155). Presses de l'Université du Québec.
- Bernard, M.-C. et Vanlint, A. (2021). Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 243-268). Presses de l'Université Laval.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Burrows, L. (2004) Compassionate communication with parents of children and young people with learning disabilities, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 9(4), 12-20. <https://doi.org/10.1080/19404150409546775>
- Caublot, M. et Blicharska, T. (2014). Étude du lien entre le vécu des parents et des professionnels des services d'accueil préscolaires et la qualité de leur relation mutuelle. *Devenir*, 26, 125-146. <https://doi.org/10.3917/dev.142.0125>
- Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families : Creating essential connections for learning*. The Guilford Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité*. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. [https://www.aqce.com/content/uploads/2016/11/cse\\_rapport\\_2012.pdf](https://www.aqce.com/content/uploads/2016/11/cse_rapport_2012.pdf)



- Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M. È. (2005). La collaboration famille–milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33(2), 85-111. <https://doi.org/10.7202/1079102ar>
- Dahl, K., Larivière, N. et Corbière, M. (2014). L'étude de cas. Illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite. Dans N. Larivière et M. Corbière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 195-243). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 203-230). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200. <https://www.acef.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf>
- Dionne, C., Julien-Gauthier, F. et Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 235-251). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C., en collab. avec Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans 4 classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*. Rapport de recherche 1. Université du Québec à Trois-Rivières. [https://www.dropbox.com/sh/kv31t4h0o9p6muo/AABLdLURy8bI3YvWpJiBA\\_5ja?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/kv31t4h0o9p6muo/AABLdLURy8bI3YvWpJiBA_5ja?dl=0)
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9(1), 4-18. <https://crires.ulaval.ca/full-text/128-416-1-pb.pdf>
- Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.37.3.06.pdf>
- Fahmi, N. et Poirier, N. (2020). La transition vers la maternelle des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec : planification, activités de transition et implication parentale. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 331-357. <https://doi.org/10.7202/1073999ar>
- Fernandez, J. (1988). *Réussir une activité de formation*. Les Éditions coopératives. Albert Saint-Martin.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals* (6<sup>e</sup> éd.). Pearson education.
- Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle: entre principes et pratiques. *Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 43(1), 101-119. <https://doi.org/10.3917/lsdle.431.0101>
- Issaieva, É. et Scipion, R. (2020). Face à l'inclusion scolaire: Conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 69-85. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0069>
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec. *Choix Institut de recherche en politiques publiques*, 8(14), 1-46. <http://irpp.org/wp-content/uploads/2008/11/vol14no8.pdf>

- Jasmin, E., Gauthier, A., Julien, M. et Hui, C. (2018). Occupational therapy in preschools : a synthesis of current knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 73–82. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0840-3>
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37. [https://www.researchgate.net/profile/Fasal\\_Kanoute/publication/338789095\\_Point\\_de\\_vue\\_de\\_parents\\_de\\_milieux\\_defavorises\\_sur\\_leur\\_implication\\_dans\\_le\\_vécu\\_scolaire\\_de\\_leur\\_enfant/links/5e2a4d0ba6fdcc70a1466029/Point-de-vue-de-parents-de-milieux-defavorises-sur-leur-implication-dans-le-vecu-scolaire-de-leur-enfant.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fasal_Kanoute/publication/338789095_Point_de_vue_de_parents_de_milieux_defavorises_sur_leur_implication_dans_le_vécu_scolaire_de_leur_enfant/links/5e2a4d0ba6fdcc70a1466029/Point-de-vue-de-parents-de-milieux-defavorises-sur-leur-implication-dans-le-vecu-scolaire-de-leur-enfant.pdf)
- Labesse, M. E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation. Volet formation continue*. Institut national de santé publique du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/800\\_Cadre\\_de\\_reference.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/800_Cadre_de_reference.pdf)
- Larivée, S.J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5–19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Larivée, S.J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant : comment le favoriser? *Éducation et formation*, e-297, 33-48. [https://www.researchgate.net/profile/Bruno\\_De\\_Lievre/publication/323128576\\_Revue\\_Education\\_Formation\\_-\\_e-297\\_-\\_Ecole\\_et\\_Familles/links/5a81ce920f7e9bda869f45ef/Revue-Education-Formation-e-297-Ecole-et-Familles.pdf#page=33](https://www.researchgate.net/profile/Bruno_De_Lievre/publication/323128576_Revue_Education_Formation_-_e-297_-_Ecole_et_Familles/links/5a81ce920f7e9bda869f45ef/Revue-Education-Formation-e-297-Ecole-et-Familles.pdf#page=33)
- Larivée, S.J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525–543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Lebœuf, M. (2015). *Pratiques de communication parent-éducatrice et soutien à la parentalité : étude de cas exploratoire en centre de la petite enfance* (Mémoire de maîtrise, Université Laval). <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25928>
- Leboeuf, M., Bouchard, C. et Cantin, G. (2017). Regards croisés sur les pratiques de communication parent-éducatrice en centre de la petite enfance au Québec. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 19-40. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0019>
- Lehrer, J. (2018). *Récits, métrarécits et contrerécits des relations parent-intervenant pendant les transitions vers la maternelle en milieux marginalisés* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Canada]. <https://archipel.uqam.ca/11665/1/D3448.pdf>
- Lenoir, A. (2020). La relation école-familles : La parole aux parents et aux enseignantes. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 135-153). Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813002600>
- Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F., Lessard, J., Normandeau, S. et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 57(2), 20-36. <https://doi.org/10.7202/1006291ar>
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School community journal*, 23(2), 55-86.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2021a). *Guide de soutien pour le volet Parents. Éducation préscolaire 4 ans à temps plein*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/pfeq\\_education-prescolaire-4ans\\_guide-soutien-volet-parent.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/pfeq_education-prescolaire-4ans_guide-soutien-volet-parent.pdf)

- Ministère de l'éducation du Québec. (2021b). *Programme cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeg/Programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2020). *Maternelle 4 ans à temps plein : Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2020-2021*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2020-2021.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2020-2021.pdf)
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage – Définitions*. Gouvernement du Québec. <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>
- Ministère de la santé et des services sociaux. (2022). *Pandémie de la COVID-19 - Fin de l'urgence sanitaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-la-covid-19-fin-de-lurgence-sanitaire-40896#:~:text=Cette%20annonce%20est%20possible%20gr%C3%A2ce,le%201er%20juin%202022>.
- Observatoire des tout-petits. (2021). *Comment favoriser le développement des tout-petits avant leur entrée à l'école ? L'importance de la qualité, de la stabilité et de la continuité des environnements*. Fondation Lucie et André Chagnon. <https://tout-petits.org/publications/dossiers/favoriser-le-developpement-des-tout-petits/ameliorer-la-collaboration/>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Pelgrims G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 3, 20-29.
- Pelletier, L. (2020). Des discours aux actes : Évolution de la relation école/familles à partir d'une réflexion française. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 3-24). Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813002600>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie. Dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Gaëtan Morin.
- Poissant, J., Bénard, H. et Poulin, F. (2021). Que savons-nous des facteurs liés à l'implication des parents dans l'éducation préscolaire et des stratégies pour la favoriser ? *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 1-26. <https://doi.org/10.7202/1082074ar>
- Robin, F. et Rousseau, M. (2012). Différentes formes de collaboration entre école maternelle et familles issues de milieux défavorisés : pistes pour comprendre. *Éducation et formation*, e-297, 49-60.
- Robitaille, C. (2022). *La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein : le cas d'enfants présentant des besoins considérés particuliers* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10392/>
- Ross-Lévesque, É., Careau, E. et Desmarais, C. (2021). Portrait des habiletés de langage et des connaissances d'enfants de la maternelle ayant reçu des services d'orthophonie. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 45(4). [https://cjslpa.ca/files/2021\\_CJSLPA\\_Vol\\_45/No\\_4/CJSLPA\\_Vol\\_45\\_No\\_4\\_2021\\_1235.pdf](https://cjslpa.ca/files/2021_CJSLPA_Vol_45/No_4/CJSLPA_Vol_45_No_4_2021_1235.pdf)

- Roy, S. (2021). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7<sup>e</sup> éd., p. 157-178). Les Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers*. (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Canada). Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- Ruel, J., Moreau, A. C. et April, J. (2014). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, 3(3), 13–25. <https://doi.org/10.7202/1026391ar>
- Saint-Pierre, M. H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : recension et synthèse des écrits*. Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF-recension-enfants-handicapes-03-03-2004.pdf>
- Toubert-Duffort, D. (2009). L'accompagnement des parents d'enfants avec handicap. Les groupes de parole à l'école maternelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46, 177-184. <https://doi.org/10.3917/nras.046.0177>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-28). Presses de l'Université du Québec.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (5<sup>e</sup> éd.). Sage publications.