

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MÉMOIRE DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ANIK CHARRON

LES MODALITÉS D'ACCUEIL MISES EN PLACE PAR LES ENSEIGNANTES DE LA
MATERNELLE CINQ ANS AU REGARD DES BESOINS AFFECTIFS

DE L'ENFANT QUI ARRIVE À L'ÉCOLE

JANVIER 2010



Sommaire

Ce projet de maîtrise s'inscrit dans le domaine de l'éducation préscolaire et plus spécifiquement du passage des enfants arrivant à la maternelle cinq ans. Ce moment de transition vers la maternelle est déterminant pour le développement du jeune enfant qui arrive à l'école. Les enseignantes doivent tenir compte de plusieurs facteurs dans l'implantation des modalités reliées à l'accueil des enfants qui font leur entrée à l'école. La problématique de recherche situe d'une part, le contexte de la pratique enseignante concernant le passage des enfants et, d'autre part, les nombreuses réalités administratives à laquelle cette pratique est soumise. Le cœur de la recherche poursuit donc une visée de compréhension voulant mieux comprendre les modalités d'accueil afin de mieux intervenir et soutenir l'enfant qui fait ses premiers pas dans son parcours scolaire. Les objectifs de la recherche se situent en deux temps. Premièrement, ils visent à identifier diverses modalités d'accueil mises en place par les enseignantes. En second temps, il s'agit de dégager les enjeux qui sous-tendent le choix des modalités d'accueil du point de vue des enseignantes. L'entrevue individuelle semi-dirigée a permis d'entrer dans l'intimité de la pratique des enseignantes, de mieux comprendre le contexte, de dégager les modalités d'accueil qui ont été mises en place et de saisir le sens accordé à leurs pratiques. Les résultats mettent en lumière d'une part, la nature de leurs pratiques notamment, les types de modalités, la fréquence, les conditions mises en place et les contraintes, et d'autre part, des pistes d'observation des enjeux associés à leurs pratiques.

Remerciements

Une démarche de recherche comme projet de maîtrise ne se réalise pas de façon solitaire. C'est pour cette raison que j'aimerais profiter de ces quelques lignes pour remercier sincèrement plusieurs personnes qui m'ont côtoyée, appuyée et soutenue tout au long de cette quête vers le savoir.

Tout d'abord, je remercie, ma directrice de mémoire, madame Lorraine Savoie-Zajc, pour son véritable soutien dans la façon de construire la recherche et les données. Son soutien tout au long du parcours, plus particulièrement lors de sa conception initiale, a été des plus formateurs.

Je tiens aussi à souligner au plus profond de mon cœur la générosité, le soutien constant, la grande compréhension, la complicité, l'accompagnement et sans oublier la très grande disponibilité, et ce, à toutes les étapes de la réalisation de mes études de deuxième cycle, de ma co-directrice, madame Johanne April. Johanne, je n'ai pas seulement accompli des études de cycle supérieur, j'ai eu la chance de rencontrer une amie, une confidente et une alliée de taille. Je me considère choyée de t'avoir eu sur ma route et d'avoir la chance de co-construire à tes côtés. Merci pour tout, sans toi tout cela n'aurait pas été possible et mes réflexions n'auraient pas été aussi profondes.

À Catherine, Martine, Paul, Sylvie, Francine, André et aux autres professeurs du département des sciences de l'éducation avec lesquels j'ai eu le grand privilège d'apprendre et de peaufiner mon bagage de connaissances, merci. Merci pour votre générosité, votre compréhension et votre soutien aux diverses étapes de ce parcours parsemé d'embûches. Vous avez toutes et tous été des allié(e)s indispensables.

Merci à mes collègues de classe avec lesquels j'ai eu la chance de partager la passion pour la recherche et qui ont manifesté de l'intérêt dans mon travail et ont su soutenir ma motivation.

À Suzie, ma collègue, ma complice, mon mentor, merci! Jamais je n'aurais entrepris cette recherche si je n'avais pas croisé ton chemin. Je me considère privilégiée d'avoir eu la chance d'apprendre de la meilleure au début de ma jeune carrière en enseignement. Tu m'as transmise ta passion pour le métier et l'amour inconditionnel que tu portes à l'égard des enfants restera à tout jamais gravé dans mes valeurs pédagogiques. C'est un réel plaisir pour moi de partager une parcelle de ta vie.

Un merci tout particulier à Louis Gagnon, qui fut le premier directeur à croiser mon parcours professionnel. Louis, merci d'avoir cru en mon potentiel avec les enfants, merci d'avoir cru en mon projet de recherche et merci d'avoir si bien su m'épauler lors

des moments plus difficiles de mon insertion professionnelle. Sans ton véritable soutien, l'orchestration de mon projet de recherche dans le milieu n'aurait pas été aussi facile. Je souhaite de tout cœur avoir le privilège un jour de retravailler à tes côtés.

À mon conjoint, Pascal, merci pour ta compréhension, ta patience et tes encouragements à tous les moments de ce projet ponctué autant de joies, d'excitation que de découragements et d'embûches. À mon petit bonhomme qui a assisté, bien malgré lui, aux nombreuses étapes de ce projet, en premier lieu au creux de moi et par la suite à mes côtés: un énorme merci pour ta patience. Sans toi, maman n'y serait pas arrivée aussi facilement. Vous avez tous les deux été des collaborateurs hors pairs et fait preuve d'une grande compréhension à mon égard. Pour toutes ces raisons, je vous aime très fort.

Je ne peux passer sous silence toutes les personnes qui ont fait de moi ce que je suis devenue aujourd'hui, tout particulièrement ma famille immédiate: Maman, Papa, mes frères Martin et Simon, mon Pépé, ma Grand-maman, et ma très grande amie Manon. Merci à vous de m'encourager et de me soutenir à poursuivre la route, parfois difficile pour atteindre mes rêves.

Enfin, cette recherche ne pourrait être ce qu'elle est devenue sans la précieuse collaboration de mes huit participantes qui, par leur pratique, leurs questionnements et leur dévouement ont stimulé mes réflexions et nourri ma quête vers le savoir. Pour des questions de confidentialité et d'éthique, je dois malheureusement taire vos noms, mais je sais que vous saurez vous reconnaître. Un merci du fond du cœur de m'avoir accueillie et d'avoir accepté généreusement d'échanger avec moi. Je garde un souvenir mémorable de toutes les entrevues et de nos nombreux échanges.

Je m'en voudrais de ne pas nommer les plus importants, ceux avec qui je partage mes journées et qui sont une source inépuisable d'inspiration et d'apprentissages: LES ENFANTS. Merci à vous d'être ce que vous êtes, merci de me faire grandir et de me permettre d'entrer dans votre univers au fil des jours, années après années. Sachez qu'il y aura toujours une place pour chacun de vous dans le grenier de mes souvenirs, car vous apportez tous, chacun à votre façon, un petit quelque chose de plus à ma vie.

Somme toute, à vous toutes et tous un gros MERCI! Voici donc, « NOTRE » chef-d'œuvre, bonne lecture!

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	vii
Liste des figures.....	xi
Liste des tableaux.....	xii
Introduction.....	1
Chapitre I : Énoncé de la problématique.....	5
Contexte de la problématique.....	6
Pluralité des modalités d'accueil.....	6
Survol de la réalité sociale et scolaire.....	8
Ce que disent les recherche sur le passage des enfants ... un manque à combler.....	10
Questions et objectifs de recherche	11
Pertinence de la recherche	12
Limites de la recherche	14
Chapitre II : Cadre conceptuel.....	16
Concept de l'accueil.....	17
Définitions de l'accueil (Accueil/accueil).....	17

Chapitre IV : Résultats de la recherche.....	57
Axe 1- Perceptions/connaissances des enseignantes face au développement de l'enfant qui arrive à l'école.....	61
Besoins affectifs et psychologiques.....	62
Besoins cognitifs	62
Besoins d'ordre social.....	63
Autres	64
Axe 2- Nature de la pratique	65
Les modalités d'accueil qui ont lieu AVANT la rentrée.....	66
Les modalités d'accueil qui ont lieu PENDANT la rentrée.....	70
Les modalités d'accueil qui ont lieu APRÈS la rentrée.....	72
Fréquence des modalités d'accueil.....	74
Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique.....	75
Les enjeux reliés à l'enfant.....	75
Les enjeux reliés aux parents.....	79
Les enjeux reliés à l'enseignante.....	81
Les enjeux reliés au service de garde en milieu scolaire.....	83
Les enjeux reliés aux différents paliers administratifs.....	86
Appui souhaité au niveau administratif.....	86
Le transport scolaire et les contraintes budgétaires.....	88

Le Programme d'éducation préscolaire de l'école québécoise	89
Enseignantes à statut précaire et processus d'embauche.....	89
Chapitre V : Discussion des résultats de la recherche.....	92
Axe 1- Perceptions/connaissances des enseignantes face au développement de l'enfant qui arrive à l'école.....	95
Axe 2- Nature de la pratique	101
Les modalités d'accueil qui ont lieu AVANT la rentrée.....	101
Les modalités d'accueil qui ont lieu PENDANT la rentrée.....	103
Les modalités d'accueil qui ont lieu APRÈS la rentrée.....	104
Fréquence des modalités d'accueil.....	105
Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique.....	107
Les enjeux reliés à l'enfant.....	107
Les enjeux reliés aux parents.....	108
Les enjeux reliés à l'enseignante.....	109
Les enjeux reliés au service de garde en milieu scolaire.....	115
Les enjeux reliés aux différents paliers administratifs.....	117
Un meilleur appui souhaité	117
Conclusion	120
Références bibliographiques	128

Appendices.....	138
Appendice A- La pyramide des besoins de Maslow.....	139
Appendice B- Le guide d'entrevue	141
Appendice C- Grille de lecture	147
Appendice D- Présentation des portraits et des schématisations des pratiques professionnelles.....	152

Liste des figures

Figure 1. Objet de la recherche.....	13
Figure 2. Analyse de données qualitatives.....	46
Figure 3. Mise en commun des perceptions des enseignantes sur les caractéristiques des enfants qui arrivent à la maternelle.....	61

Liste des tableaux

Tableau 1. Données descriptives des participantes.....	40
Tableau 2. Construction de l'objet de la recherche.....	48
Tableau 3. Schématisation et catégorisation des codes.....	52
Tableau 4. Résumé de la grille d'analyse.....	60
Tableau 5. Schématisation de la pratique professionnelle de Athéna au regard des modalités d'accueil.....	170
Tableau 6. Schématisation de la pratique professionnelle de Flore au regard des modalités d'accueil.....	189
Tableau 7. Schématisation de la pratique professionnelle de Isis au regard des modalités d'accueil.....	208
Tableau 8. Schématisation de la pratique professionnelle de Vénus au regard des modalités d'accueil.....	209
Tableau 9. Schématisation de la pratique professionnelle de Gaïa au regard des modalités d'accueil.....	211
Tableau 10. Schématisation de la pratique professionnelle de Cybelle au regard des modalités d'accueil.....	212
Tableau 11. Schématisation de la pratique professionnelle de Devi au regard des modalités d'accueil.....	214
Tableau 12. Schématisation de la pratique professionnelle de Sedna au regard des modalités d'accueil.....	216

INTRODUCTION

Ce projet de maîtrise poursuit une visée de compréhension. C'est dans le but de mieux comprendre les modalités d'accueil dans la pratique enseignante que des études de deuxième cycle ont été entreprises. En effet, la précarité d'emploi dans le domaine de l'enseignement a permis de constater qu'il y avait autant de façons d'accueillir les enfants qui arrivent à la maternelle qu'il y avait d'enseignantes et d'établissements scolaires. À première vue, certaines modalités semblaient répondre d'emblée au premier mandat du programme préscolaire qui consiste à « faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école » (MEQ, 2001 a, p.52), alors que d'autres semblaient moins cohérentes à cet égard. C'est dans une quête de mieux comprendre pour mieux intervenir qu'a commencé ce processus d'apprentissage.

Voilà un peu plus de trois ans que cette quête vers le savoir a débuté. Il est maintenant temps de présenter les diverses étapes qui ont ponctué ce projet de recherche. Ce projet se divise en six chapitres.

Au premier chapitre, on retrouve la problématique de recherche relié au passage de l'enfant vers la maternelle. Dans cette section, il sera question du problème de recherche, de la construction de l'objet même de la recherche, des objectifs visés et des limites du projet.

Comme la question de recherche évoque plusieurs concepts importants comme l'accueil, le passage et les besoins des enfants, le cadre conceptuel suivra. Cette exploration des concepts clés permet de présenter le sens de ceux-ci et ainsi tenter d'atténuer l'ambiguïté sur de nombreux termes utilisés dans le jargon pédagogique propre à l'éducation préscolaire. Le deuxième chapitre distingue aussi les besoins affectifs des enfants de la maternelle cinq ans.

En troisième lieu, l'articulation des choix méthodologiques sera explicitée. Les divers aspects méthodologiques de la recherche seront traités, et ce, afin d'orienter des décisions relatives à la nature des données à recueillir et à la démarche d'analyse à entreprendre.

Au quatrième chapitre, les différentes données seront présentées. Tout d'abord, une présentation des données singulières des participantes à l'étude sera entreprise pour ensuite conduire à une compréhension plus générale et globale de la pratique.

C'est à la suite du chapitre de la présentation des données, que la quête vers le savoir et l'interprétation a pris son plus grand envol. Dans cette section, l'interprétation des données regroupe les discours de l'ensemble des participantes, et ce, en respectant les trois axes qui ont découlé de la grille d'analyse: (1) Les connaissances/perceptions

qu'a l'enseignante du développement de l'enfant; (2) La nature de sa pratique; et (3) Le sens/enjeux reliés à sa pratique. C'est donc dire qu'au-delà des particularités individuelles, il a d'abord été possible de dégager des constantes et que, par la suite, des liens ont été faits avec le cadre conceptuel de départ. Cette compréhension plus globale, prendra davantage écho dans le cinquième chapitre qui, quant à lui, est consacré à l'interprétation des données.

Enfin, après avoir mis en lumière d'une part, la nature des pratiques des participantes (types de modalités, fréquence, conditions mises en place et contraintes), et d'autre part des pistes d'observation des enjeux associés à leurs pratiques, la recherche a conduit à quelques recommandations. Le dernier chapitre traitera donc de ces recommandations et des retombées de l'étude. Ces pistes de réflexions sont le dénouement des chemins parcourus de ce projet de recherche.

Tout compte fait, ce document fait état de la présentation d'une démarche de recherche entreprise dans le cadre d'études de deuxième cycle. Tout au long de ce processus, des choix ont été faits, des obstacles surmontés, et une réflexion constante sur les étapes tout comme sur les intentions a été de mise. Ces nombreux questionnements ont contribué à la construction et la re-construction des données et des résultats et ont ainsi permis d'accroître la capacité d'affronter la complexité de ce phénomène.

CHAPITRE I

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

La problématique présentée dans ce chapitre puise ses origines dans la pratique professionnelle enseignante. En effet, ce chapitre considère l'enseignante¹ comme étant un acteur social en développement et en constante évolution, défendant des valeurs et réfléchissant sur ses actions et ses intentions pédagogiques. C'est donc en partant du contexte professionnel des enseignantes que les besoins et questionnements initiaux de la recherche ont pris forme. Pour ce faire, un survol de la réalité sociale et scolaire sera fait, pour ensuite se pencher sur une vision souhaitée de la pratique et ainsi conduire à la question de recherche et aux objectifs visés.

Contexte de la problématique

Pluralité des modalités d'accueil

Pour peu que l'on retourne en arrière dans les traditions scolaires au Québec, il est intéressant de constater à quel point le moment du passage et de l'accueil vers la

¹ Dans le texte, le genre féminin a été utilisé lorsque l'on fait référence aux enseignantes puisque tous les participants à la recherche étaient des femmes et compte tenu du nombre majoritaire d'enseignantes au préscolaire.

maternelle a fait l'objet d'interventions diversifiées auprès des enfants, au fil des temps. Toutefois, il n'existe pas de consensus concernant les modalités d'accueil des enfants qui arrivent à l'école entre les divers intervenants dans le milieu de la petite enfance, et ce, tant au point de vue administratif, parental, qu'éducatif. L'entrée progressive est l'une des modalités qui a causé beaucoup de divergences d'opinions dans les dernières années. L'Association d'Éducation au Préscolaire du Québec (AÉPQ) qui a à cœur le mieux-être des enfants et qui a comme principal mandat de défendre les intérêts de la petite enfance à différents paliers, en a fait l'un de ses dossiers prioritaires. Ce dossier et les nombreuses remises en question face à l'entrée progressive démontrent en quelque sorte, que les politiques ministérielles tentent de normaliser (standardiser) l'accueil. De surcroît, la loi sur l'instruction publique qui rappelle l'article 17 (23h30/semaine) et l'article 16 (180 jours consacrés aux services éducatifs) (L.R.Q., c I- 13.3, a.) fait en sorte que les commissions scolaires, les directions d'école et les divers intervenants sont limités dans le type de modalités d'accueil à mettre en place. En effet, l'accueil et le moment d'adaptation face à ce passage vers la maternelle doivent se réaliser à l'intérieur d'un cadre pédagogique qui, à travers des objectifs et des politiques, articule et définit les modalités selon lesquelles l'accueil doit être fait. L'entrée à la maternelle est un moment complexe et difficile pour les enfants. En effet, leurs petits yeux parfois terrorisés et leurs larmes qui sont fréquentes les premières semaines sont des manifestations de leur insécurité. Les intervenants (parents, enseignants, psychologues, dirigeants scolaires et autres) s'accordent pour admettre que ce moment de passage est

déterminant pour le développement du jeune enfant. Toutefois, à l'intérieur d'une même commission scolaire, il n'existe aucun consensus concernant les projets d'accueil des nouveaux élèves. Ainsi, les enseignantes à statut précaire qui oscillent à chaque année scolaire d'un milieu à un autre, doivent se conformer et faire face à de nombreuses méthodes, tout comme les parents qui ne semblent pas comprendre ces divergences entre les écoles qui pourtant gravitent toutes dans la même commission scolaire. Y a-t-il des modalités d'accueil qui respectent davantage les besoins affectifs des enfants, et qui devraient, par le fait même, être privilégiées? Comment les enseignantes arrivent-elles à faire un choix éclairé dans leur façon d'accueillir leurs élèves?

Survол de la réalité sociale et scolaire

Encore une fois, si l'on fait marche arrière dans les traditions scolaires au Québec, il est impératif de noter que peu importe l'époque, les besoins affectifs et les principes pédagogiques sont demeurés les mêmes (unicité, autonomie, sécurité, appartenance) à travers toutes les années. De plus, les précurseurs en éducation Montessori (1958), Piaget (1936), Decroly (1988), Erikson (1976), pour ne nommer que ceux là, ont tous proposé, chacun à leur façon, que soit reconnu à l'enfant le droit de respecter son rythme de développement et sa capacité de comprendre son nouvel environnement humain et social. D'un autre côté, le contexte des années 70 et 80 au Québec est venu complexifier la situation. En effet, avec l'accès des femmes sur le marché du travail, l'environnement social de l'enfant s'est élargi; la maison et la

maternelle ne sont plus les seuls milieux de vie sociale et collective. Très jeune, l'enfant se voit « lancé » dans un processus de socialisation qui prend des formes les plus diversifiées (garderie, ludothèque, initiatives municipales de loisirs, émissions télévisées, etc.). C'est pour faire face à cette nouvelle réalité que les maternelles temps plein ont été mises sur pied, en 1997, par madame Pauline Marois, Ministre de l'éducation de l'époque (Assemblée Nationale, 1997).

Depuis, l'école maternelle se trouve d'emblée dans un monde qui paraît conçu pour l'enfant. L'aménagement des locaux, la multiplicité des espaces, la diversité des activités, le va-et-vient des groupes d'enfants affairés et bruyants, et qui semblent exprimer le même plaisir d'être chez eux, la même joie de se trouver ensemble, le même élan, le même besoin d'agir en commun. Comme le mentionne si bien la psychologue-chercheuse française Bianca Zazzo (1978) :

Quiconque s'y attarde pour les regarder vivre, pour les observer attentivement non plus en groupe, mais individuellement, chacun dans son groupe, est surtout frappé par la grande diversité de leurs réactions, de leurs comportements et de leurs attitudes. L'Enfant avec un E majuscule s'efface alors derrière la multitude d'enfants et d'impression d'unité et d'harmonie cède la place à un sentiment de différences. (p.61)

À cet égard et tel que mentionné plus tôt, lorsque l'on observe dans la pratique les comportements des enfants face à leur adaptation lors du moment de passage vers la maternelle, on remarque à quel point cette entrée est une situation complexe et difficile

pour eux. En plus des larmes et des nombreuses craintes, certains enfants refusent catégoriquement le départ de leurs parents en s'accrochant fortement à leurs jambes. Les modalités mises en place respectent-elles réellement les besoins affectifs des enfants? Cette situation pourrait-elle être améliorée?

Ce que disent les recherches sur le passage des enfants... un manque à combler

Au Québec, même si un nombre grandissant d'auteurs s'intéresse à l'accueil (Goupil, 2004; Jacques et Deslandes, 2004; Jacques et Deslandes, 2001; Ruel, Moreau et Bourdeau, 2007), a priori, aucune recherche traite de la réalité de l'enseignante. Certaines recherches américaines et européennes (Gantelet et Gauzente, 2004; Jardiné, 1992; Pianta et al, 1999) abordent le sujet, mais compte tenu des grandes différences dans nos systèmes d'éducation, les résultats et les besoins des enfants d'âge préscolaire sont difficilement transférables. D'autant plus, il importe de se pencher sur le phénomène de l'accueil puisque d'une part, on reconnaît le caractère de diversité et d'unicité des rythmes adaptatifs des enfants (ses besoins internes) et d'autre part, le caractère de standardisation des demandes de l'école. De plus, comme la maternelle temps plein est une réalité scolaire relativement nouvelle au Québec, peu d'écrits traitent de ce passage contrairement à ceux vers l'école primaire et l'école secondaire. Les recherches québécoises, traitant de l'accueil des enfants qui arrivent à la maternelle sont unanimes, l'expérience de l'accueil (durée de fréquentation, qualité du lieu d'accueil

préscolaire et changement de garde) a un effet positif sur les performances scolaires et la compétence sociale à l'école (Jacques et Deslandes, 2004).

Ainsi, devant ces constats, il convient de s'intéresser aux différents paramètres liés au passage vers la maternelle afin de mieux comprendre les modalités d'accueil. D'ailleurs, il est fort probable, et même souhaitable, qu'en comprenant mieux les modalités d'accueil mises en place par les enseignantes, un processus de changement dans les pratiques éducatives reliées à l'accueil sera entrepris à plus long terme.

Questions et objectifs de recherche

L'intention de cette recherche est de contribuer à une meilleure compréhension de la pratique professionnelle des enseignantes de la maternelle au regard des modalités d'accueil vers le passage des enfants qui arrivent à l'école. L'objectif général, est de décrire et mieux comprendre les différentes modalités d'accueil mises en place par les enseignantes de maternelle. Pour ce faire, en premier lieu, il s'agit de répondre à la question générale suivante :

«Quelles sont les modalités d'accueil mises en place par les enseignantes du préscolaire pour répondre aux besoins affectifs de l'enfant dans son processus d'adaptation?»

À la lumière des réponses recueillies, en second lieu, il est question de poursuivre deux objectifs spécifiques qui s'énoncent comme suit :

- 1) Identifier les diverses modalités d'accueil mises en place par les enseignantes du préscolaire qui répondent aux besoins affectifs des enfants lors de l'adaptation à l'entrée à la maternelle.
- 2) Dégager les enjeux (politiques, administratifs, institutionnels, organisationnels, affectifs, etc.) qui sous-tendent le choix des modalités d'accueil du point de vue des enseignantes.

Pertinence de la recherche

La *figure 1* illustre la construction de l'objet de la recherche. En effet, elle démontre que l'enseignante, dans sa pratique professionnelle, doit tenir compte et s'adapter aux enjeux administratifs, sociaux et personnels. Chacun des enjeux va influencer ses choix, ses interventions et ses attitudes éducatives. Dans la figure, l'enfant se retrouve au centre du diagramme circulaire, puisque l'enseignante doit tenir compte des besoins de l'élève, de son tempérament, de ses expériences antérieures et de son processus interne d'adaptation. Dans sa pratique, l'enseignante est également influencée par ses propres valeurs, ses besoins et sa réalité éducative. Finalement, les différents paliers administratifs (école, commission scolaire, direction, MELS, etc.) par ses

nombreux projets et ses lois orientent aussi l'enseignante dans ses choix. Il importe également de considérer que les politiques, les normes et les lois qui produisent certaines contraintes régulent jusqu'à un certain point les modalités d'accueil qui se retrouvent dans des classes de maternelle cinq ans. Cette figure met donc en lumière les différents types d'influence qui sont présents dans l'environnement de la pratique enseignante. Cependant, les objectifs de la recherche représentés par les phylactères démontrent bien que l'objet de la recherche s'intéresse davantage à la pratique de l'enseignante, même s'il faut considérer que les autres paliers viennent réguler sa pratique.

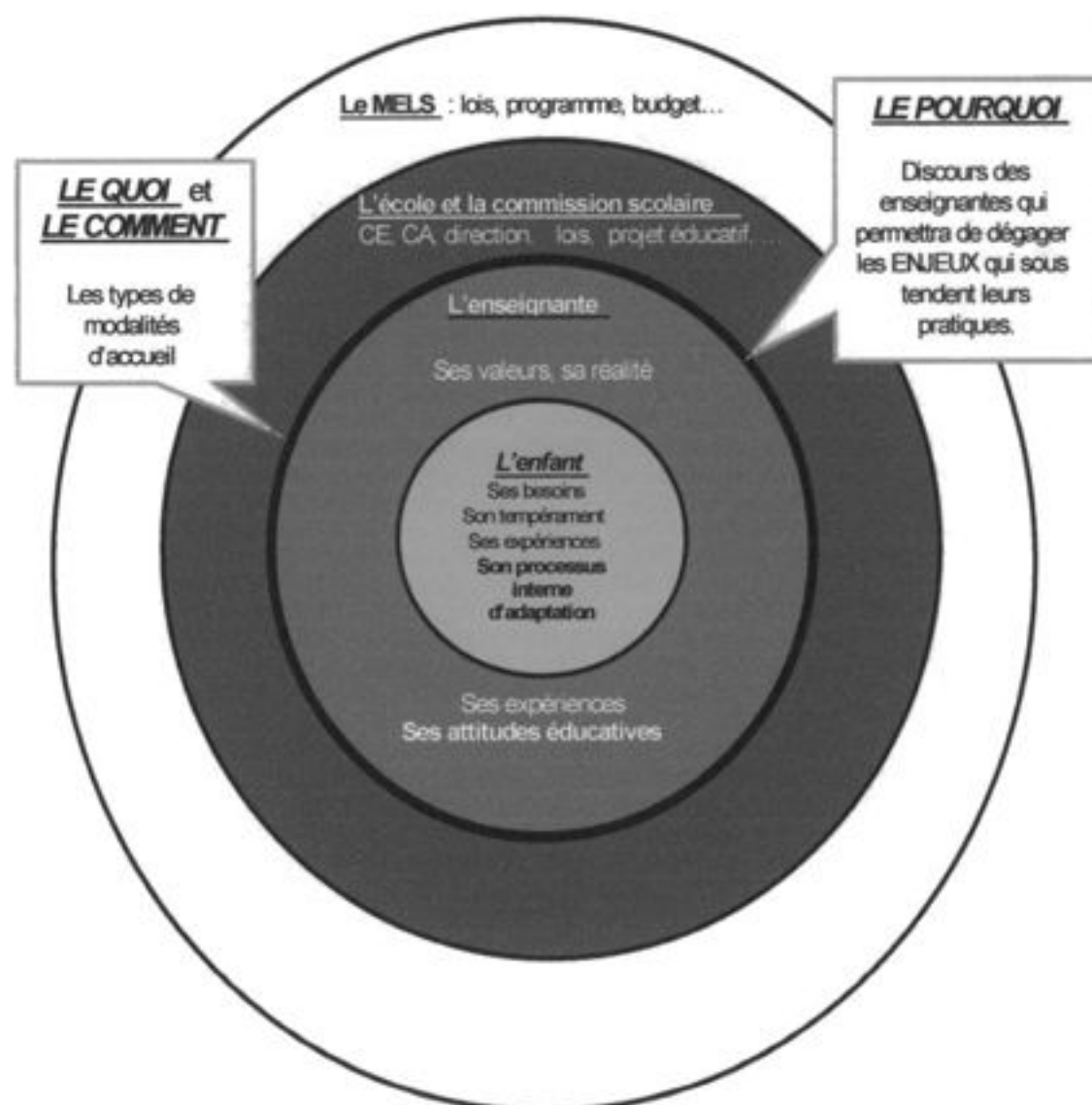


Figure 1. Objet de la recherche.

Limites de la recherche

Les limites de cette étude sont liées aux différents types d'influence de la pratique enseignante qui ne seront pas traités dans cette recherche. En d'autres termes, il y a différents facteurs (processus de maturation, tempérament de l'enfant, parents, etc.) qui influencent l'accueil des enfants, ceux-ci ne seront pas examinés. Toutes les actions entreprises dans la recherche se centreront sur l'enseignante et ses actions (moyens, stratégies, démarches, etc.) reliées à l'accueil des enfants en début d'année scolaire.

La seconde limite est celle reliée à l'échantillonnage. Des entrevues individuelles nécessitent beaucoup de temps, et puisque celui-ci file à vue d'œil dans le monde de l'enseignement, il fut impensable d'effectuer 24 entrevues, et ce, afin de rejoindre les 24 écoles du territoire de la Commission Scolaire choisie. De plus, puisque l'observation directe dans les classes n'était pas envisageable, et ce, pour plusieurs raisons, la collecte de données est basée uniquement sur les perceptions qu'ont les enseignantes rencontrées en entrevue sur leurs pratiques. De surcroît, plusieurs enseignantes participantes se connaissaient et avaient suivi une formation sur les modalités d'accueil à la maternelle. Le choix de faire des entrevues individuelles plutôt que des entrevues de groupe a fait en sorte de réduire l'effet de contamination et de désirabilité sociale. Toutefois, il importe de tenir compte du fait que leur formation peut faire en sorte que ces participantes sont davantage sensibilisées à cette problématique et ne sont donc pas nécessairement représentatives de la « communauté enseignante ».

Malgré ces limites de recherche, les résultats seront transférables dans le sens qu'ils permettront de mieux comprendre le passage et les modalités d'accueil s'y rattachant. De surcroît, ils serviront d'assises pour des recherches plus pointues sur le sujet pour le moins méconnu jusqu'à ce jour. Finalement, avec chance, ils pourraient même servir à induire un changement de pratique dans le choix des modalités d'accueil auprès des enseignantes et des écoles, puisque les résultats mènent à certains constats dans la pratique et conduisent à des pistes de solutions à court et plus long termes.

En conclusion de ce premier chapitre, le problème lié à la pluralité des modalités d'accueil qui existe dans le milieu scolaire a été soulevé. Le nouveau contexte de la réalité sociale et scolaire a aussi été traité. Par la suite, le manque de références et de recherches concernant les choix de modalités d'accueil, et ce, en prenant compte du point de vue de l'enseignante a été démontré. De ces points mis de l'avant dans ce premier chapitre, il devient évident que le passage et l'accueil des enfants vers la maternelle est une situation complexe qui mérite d'être étudiée. En effet, l'un des mandats de la maternelle n'est-il pas de donner le goût à l'enfant de venir à l'école? Et dans cette perspective, n'y a-t-il pas lieu de mieux documenter ce moment si important dans la vie des futurs apprenants?

CHAPITRE II
CADRE CONCEPTUEL

Dans la problématique qui vient d'être présentée, il a été question des problèmes reliés au passage de l'enfant vers la maternelle cinq ans. Pour mieux définir le cadre de la recherche, et étant donné l'importance des concepts clés de l'accueil et du passage, leurs sens seront présentés. Il sera ensuite pertinent de définir les besoins affectifs des enfants de la maternelle cinq ans.

Concept de l'accueil

Définitions de l'accueil (Accueil/accueil)

L'Accueil avec un grand «A» est tout simplement, tel que défini par Durand et Èveno (2000), une manière de recevoir quelqu'un. Il implique aussi le concept de l'accueil avec un petit a.

De son côté, l'accueil avec un petit «a» est une attitude qui favoriserait l'établissement d'un rapport individualisé maître-enfant. La confiance de l'enfant en ses ressources personnelles et en sa volonté de s'adapter au changement sont autant de manifestations de cette attitude d'accueil. L'enseignante se trouve alors en position de mieux connaître chacun des enfants de son groupe. En ce sens, l'attitude d'accueil permet vraiment à l'enfant d'être actif dans son processus d'adaptation (MEQ, 1985).

Elle permet aussi de répondre au premier mandat du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001 a) qui constitue à faire de la maternelle un rite de passage.

Il est facile de transposer ces deux définitions à un autre contexte de la vie quotidienne. Par exemple, si vous recevez des invités à souper à la maison, vous allez d'abord et avant tout mettre certains dispositifs en place pour bien les accueillir. Avant l'arrivée de vos convives, vous dressez la table, achetez de la nourriture, préparez le repas, etc. Ces dispositifs relèvent de la première définition de l'Accueil avec un grand A. En second lieu, lorsque vos invités arrivent, vous allez les accueillir à la porte avec votre plus beau sourire et vous tentez de les mettre à leurs aises, et ce, en utilisant plusieurs stratégies verbales et non verbales (départir les invités de leur manteau, aborder la conversation, les diriger au salon, etc.). Cette seconde situation illustre donc la définition de l'accueil avec un petit a.

Il en va de même en contexte scolaire. L'enseignante prépare l'accueil des enfants en mettant en place, en premier lieu, une variété d'activités et de mesures, tout en prenant soin de rendre attrayant l'environnement. Par la suite, en second lieu, lorsque l'enfant se présente à l'école, elle adopte des attitudes permettant le développement d'une relation de confiance mutuelle favorisant ainsi l'accueil de chacun. D'ailleurs, certaines recherches viennent appuyer l'importance de la qualité de cette relation maître-

enfant vis-à-vis l'exploration de ce nouveau milieu et la motivation face au désir de fréquenter l'école à plus long terme. En effet, une recherche de Christensen (1998) établit que la qualité des relations interpersonnelles de l'enfant est reliée à son ajustement à la maternelle. D'autres auteurs corroborent aussi ce fait notamment en reconnaissant la grande importance de la qualité de la relation élève-enseignante quant au développement positif du désir d'apprendre (Howes et Hamilton, 1992; Pianta et al., Ramey et Ramey, 1999).

Puisque les modalités d'accueil occupent une place centrale dans cette recherche et que leurs définitions demeurent pour le moins inédites, la partie qui suit, tentera de définir le sens qu'elles occupent dans la présente étude.

Les modalités d'accueil

Au Québec, jusqu'à ce jour, aucun document traitant de l'accueil des enfants à la maternelle, et ce, du point de vue de l'enseignante, n'a été produit à notre connaissance. En France, certains ouvrages abordent le sujet, mais compte tenu de la différence d'âge d'entrée à l'école, le passage et les besoins s'avèrent très différents. Tout compte fait, il est important de souligner que les différents auteurs (Gantelet et Gauzente 2004; Jardiné, 1992; Zazzo, 1978) s'entendent pour regrouper les modalités d'accueil en différents temps soit AVANT l'entrée à la maternelle (journées portes

ouvertes, lettre, etc.) PENDANT la rentrée (entrée progressive, activités planifiées, etc.) et APRÈS la rentrée (décoration de la classe, récréation avec frère ou sœur plus âgé(e), etc.). De plus, certaines modalités sont destinées aux parents (réunions, visites de l'écoles, documents, etc.) et d'autres aux enfants (cadeau, cocarde, etc.).

Tout compte fait, les modalités d'accueil ont été définies comme suit : *Les modalités d'accueil regroupent les attitudes, les mesures et les activités mises en place à divers moments par les intervenants pour recevoir l'enfant qui arrive à la maternelle cinq ans.* Puisque l'accueil se situe dans le processus de passage, il se déroule dans un cadre pédagogique et il doit être soutenu par les actions pédagogiques de l'enseignante (attitudes). Selon Legendre (1993), « l'intervention est une action consciente posée dans le but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action » (p.756). En d'autres termes, l'enseignante devrait choisir des modalités d'accueil qui correspondent à des intentions pédagogiques reliées à son projet d'accueil.

Concept de passage vers la maternelle

Le passage est un concept important relié à l'accueil puisqu'il l'englobe dans son processus. Le passage à l'école représente une transition bousculée, commandée, jusqu'à un certain point, par le régime scolaire qui définit que « prêt ou pas prêt » à cinq

ans, on entre à l'école. Il est intéressant de constater que le Ministère de l'Éducation a produit un document en 1985, traitant de l'importance du passage du préscolaire à la première année. À cette époque, ce document n'était pas présenté comme étant destiné au passage à la maternelle. Cependant, compte tenu des changements importants dans l'organisation de la maternelle au cours des dernières années, la définition du passage telle que présentée dans ce document peut être facilement transférable à la réalité actuelle, en tenant compte aussi du fait qu'aucun document semblable n'ait été produit pour le préscolaire. C'est avec l'aide de ce document que les cinq éléments reliés au moment du passage ont été définis: 1- un moment particulier, 2- un moment d'une grande complexité, 3- un moment dont la durée est variable, 4- un long processus d'apprentissage, 5- un moment de sensibilité mais non de fragilité (MEQ, 1985), pour ensuite en arriver à une définition personnelle.

Le passage défini comme un moment particulier

Le passage sert à désigner le mot transition entre deux milieux. Le terme passage évoque en effet l'idée d'une traversée dont la durée est brève; il évoque aussi l'idée de « passer d'un lieu à un autre, d'une rive à une autre ». Le passage peut donc être vu comme un processus dans lequel se trouvent différents moments (avant, pendant, après). Il implique un caractère d'irréversibilité, la durée est courte, l'intensité est très grande et l'impact sur le développement global d'un caractère unique est déterminant. C'est un moment de la vie qui ne reviendra plus, donc un temps qu'il faut prendre

pendant qu'il passe. Vu dans toute sa dimension sociale, le moment du passage annonce à l'enfant la fin de sa petite enfance (MEQ, 1985). Étant donné que l'entrée à l'école se situe à la fin de cette transition, c'est pour cette principale raison que l'on parle de passage.

Le passage défini comme un moment d'une grande complexité

Le passage peut être défini comme étant un moment d'une grande complexité. En effet, l'enfant doit faire face à une double exigence; il doit associer à ses changements personnels un changement institutionnel d'importance. Il coïncide avec cette grande opération de transformation et de réorganisation dans la réalité quotidienne de l'enfant. Cette réorganisation est d'autant plus complexe à cause de la grande diversité des rythmes des enfants et de leur expérience antérieure. Cette diversité persistera tant que les enfants n'auront pas atteint, comme groupe, un niveau commun d'adaptation (MEQ, 1985).

Le passage défini comme un moment dont la durée est variable

Le passage peut être vu comme un moment transitoire intensif au cours duquel les opérations d'adaptation peuvent être enclenchées et même observées attentivement sans qu'elles n'aient à être évaluées en fonction de performances spécifiques, et ce, dans le but d'atteindre un certain niveau d'équilibre. Toujours selon le document produit par

le MEQ en 1985, les huit à dix premières semaines pourraient être comprises comme étant une période transitoire que, d'une part, l'enfant se donne pour se sentir lui-même et se voir changer dans un nouveau milieu; d'autre part, c'est aussi un moment que l'enseignante se donne pour observer et comprendre les voies que l'enfant emprunte pour accepter de changer et trouver plaisir au climat de ce nouveau milieu. Il importe cependant de mentionner que depuis les dernières années, dans les commissions scolaires seulement trois à cinq jours peuvent être consacrés à l'accueil, c'est à dire qu'après cinq jours, le temps d'enseignement doit respecter l'article 17 qui rappelle (23h30/semaine) de la loi sur l'instruction publique. Les modalités d'accueil peuvent se poursuivre, mais les enfants et enseignantes doivent se conformer à l'horaire prescrit par la loi (L.R.Q., c I- 13.3, a.).

Le passage défini comme un long processus d'apprentissage

Le passage, c'est aussi le prix exigé de l'enfant pour construire l'acquisition de sa propre compétence, l'acquisition de sa maîtrise sur la réalité, la capacité d'agir sur son environnement et de traduire en termes concrets sa capacité de produire et faire sa place parmi les grands. Loin d'aller à l'encontre de son développement, l'école avec ses normes et ses contraintes, le force à entrer de plain pied dans un monde «normalisé» et réaliste auquel il veut accéder pour en comprendre et en maîtriser les exigences (MEQ, 1985). Cependant, il importe de noter le fait que certaines attitudes éducatives de la part

des enseignantes peuvent favoriser le développement du sentiment de compétence chez les enfants. Ce fait sera traité dans la prochaine partie (besoins des enfants).

Le passage vu comme un moment de sensibilité mais non de fragilité

Le passage, c'est à la fois un moment de libération, mais aussi un moment de séparation. C'est l'attrait d'un monde nouveau et fascinant, mais combien terrifiant, surtout si tout se met à changer en même temps. Ce qu'il faut à l'enfant, c'est du temps pour explorer les possibilités de sa nouvelle instrumentation. Concrètement, le moment de passage est consacré à une opération importante, celle de se familiariser avec une nouvelle instrumentation, la sienne. Cela dépendra grandement d'un enfant à l'autre (MEQ, 1985). Chez certains auteurs, on parle plutôt du passage comme étant une période de vulnérabilité pendant laquelle se développent des attitudes et des comportements qui ont un rôle capital dans le développement et la réussite des élèves (Ramey et Ramey 1999; Rimm-Kaufman et Pianta 2000). En effet, plusieurs écrits soutiennent l'importance de la maternelle quant au cheminement scolaire de l'enfant. Autrement dit, les enfants qui expriment des difficultés tant aux plans académique que comportemental dès leurs premiers pas dans le système scolaire risquent davantage de poursuivre dans cette lignée et sont plus à risque d'abandonner l'école de façon précoce (Early, Pianta et Cox, 1999; Krakt-Sayre et Pianta, 1999; La Paro, Pianta et Cox, 2000). Bref, comme les sentiments et attitudes précoces à l'égard de l'école sont reliés au

développement de la réussite, l'importance de considérer cette période de vulnérabilité et ce passage si sensible est souhaitable voire même primordiale.

Vers une définition personnelle du passage

À la suite des nombreuses définitions du passage présentées par le Ministère de l'Éducation (1985), en résumé, le passage a été défini comme suit pour la présente étude: *Le passage au préscolaire est une démarche complexe visant l'adaptation durant des moments transitionnels (avant, pendant et après) qui marque la traversée d'un milieu à un autre. Cette démarche se réalise à l'intérieur d'un cadre pédagogique qui, à travers des objectifs et des politiques, articule et met en place des modalités d'accueil qui soutiennent les enfants dans leurs différences.*

Puisque la démarche du passage doit soutenir les enfants, elle doit aussi tenir compte des besoins affectifs de sa clientèle, soit les enfants qui arrivent à la maternelle cinq ans. Les pages suivantes aborderont donc les besoins affectifs de cette clientèle.

Concept des besoins affectifs des enfants qui arrivent à la maternelle

Étant donné que le programme d'éducation préscolaire est axé sur l'enfant et ses besoins, il devient impératif de définir les besoins affectifs reliés à l'accueil. C'est sous cet angle que les besoins de sécurité, d'autonomie et d'unicité (Maslow, 1972; Érikson, 1976; Morin, 2007) seront abordés.

Le besoin de sécurité

Abraham Maslow (1972) présente les besoins humains comme étant organisés selon une hiérarchie où, à la base, on retrouve les besoins physiologiques élémentaires et à son sommet, on retrouve les besoins psychologiques et affectifs d'ordre supérieur (voir appendice A). Ce sont ces besoins qui créent la motivation humaine. La première observation que l'on peut faire devant cette pyramide c'est que, pour qu'elle se tienne droite, elle doit avoir une base solide, car une erreur de construction du soubassement entraînera un affaissement de l'ensemble. De même, à chaque étage, une anomalie de construction aura pour conséquence un effondrement des étages situés au-dessus et ainsi de suite jusqu'au sommet. Mais, également, une faille étendue et profonde peut, à n'importe quel étage de la pyramide, avoir un effet destructeur de l'ensemble. Cette digression architecturale, permet d'illustrer l'interdépendance des besoins. À la base de la pyramide, on retrouve les besoins de maintien de la vie (respiration, alimentation, élimination, maintien de la température, repos et sommeil, activité musculaire et

neurologique, contact corporel, vie sexuelle). Ces besoins sont fondamentaux. L'étage au-dessus représente les besoins psychologiques: de sécurité, de propriété (avoir des choses et des lieux à soi) et de maîtrise. Le troisième étage est représenté par les besoins sociaux, le quatrième c'est le besoin d'estime de soi-même et, au sommet de la pyramide, arriver à la réalisation de soi. Bref, si l'on fait le lien avec le deuxième mandat du préscolaire, soit de favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités (MEQ, 2001 a, p.52), l'enfant doit d'abord et avant tout se sentir en sécurité.

La pédagogue française Marie Pape-Carpentier, tel que présentée par Morin (2007) accordait, elle aussi, une place privilégiée au besoin de sécurité. Cette dernière partait du principe premier que l'enfant éduque le maître. Elle croyait beaucoup aux méthodes actives en remplacement de l'enseignement traditionnel, considéré comme ennuyeux. Cette pionnière insistait beaucoup sur l'importance de l'observation de l'enfant par le maître, et ce, dans le but de peaufiner l'intervention. De plus, Madame Pape-Carpentier a souvent abordé le fait d'éviter les changements brutaux et radicaux avec les enfants d'âge préscolaire.

Le besoin d'autonomie

Érik Érikson, un psychanalyste moderne, est probablement celui qui a le mieux décrit la dynamique «douloureuse» qui sous-tend tout ce passage à la maternelle, en des termes qu'il a définis sous la forme d'«une crise que l'enfant doit résoudre pour la dépasser et l'intégrer» (Erikson, 1976 : cité par MEQ, 1985, p.9). La finalisation de la crise propre à la petite enfance et, par le fait même, la fin de la fréquentation de la garderie est marquée par deux pôles dualistes «confiance» ou « la méfiance » ou, encore, ceux « de l'autonomie » versus « la honte et le doute »; tandis que, pour les enfants âgés de cinq/six ans, il s'agit des pôles de « l'initiative » et de « la culpabilité ». Tous les enfants qui arrivent à l'école ne sont pas nécessairement rendus au même endroit dans le développement de leur identité. Des lectures sur les stades de développement de l'enfant selon Erikson (MEQ, 1985) ont permis de voir que les attitudes éducatives de l'adulte vis-à-vis l'enfant permettent de développer davantage un pôle. En ce qui a trait au développement de l'autonomie, il faut éviter les contrôles sévères et les règles ainsi que les horaires rigides. De surcroît, il faut être sensible au rythme d'apprentissage de l'enfant tout en favorisant les expériences nouvelles mais soutenues par l'adulte. Quant au développement du sens de l'initiative et pour amener l'enfant à reconnaître ses limites pour établir des objectifs réalistes, on recommande aux éducateurs de permettre à l'enfant d'appivoiser ses émotions, d'apprendre l'intimité à l'enfant et le respect de l'intimité des autres. Il importe de répondre aux questions de l'enfant en étant disponible et à l'écoute et, finalement de dédramatiser les échecs en insistant sur les réussites. Ces

connaissances du développement de l'enfant devraient servir de toile de fond quant aux interventions faites auprès des élèves qui débutent leur parcours scolaire.

Maria Montessori médecin italienne, était frappée par le fait que trop souvent l'enfant est vu par l'adulte comme un intrus qu'il faut mater en lui imposant le respect, l'immobilité et même le silence (Morin, 2007). Selon elle, c'est l'adulte qui doit s'adapter à l'enfant et non l'inverse. Les idées pédagogiques de madame Montessori sont claires et nettes :

Le grand problème, écrit-elle, consiste à respecter la personnalité de l'enfant, à ne pas entraver mais au contraire à laisser s'exercer librement son activité spontanée. Il ne s'agit pas de l'abandonner à lui-même en le laissant faire ce qu'il veut, mais pour qu'il puisse être libre, il s'agit de lui préparer un milieu approprié et lui donner les instruments nécessaires à son développement selon les besoins psychiques du moment. (Guérin et Vertefeuille, 1968 : cité par Morin, 2007, p.75.)

En d'autres mots, pour favoriser le développement de son autonomie, il faut soutenir l'enfant tout en respectant son rythme de développement personnel. Ceci conduit donc au dernier besoin affectif relié à l'expérience de l'accueil, soit le besoin d'unicité.

Le besoin d'unicité

Toujours présenté par Mme Morin (2007), Pauline Kergomard, à l'instar de Jean-Jacques Rousseau ouvre à Paris un cours pour la formation des éducatrices. Elle y prône la liberté de l'enfant et la reconnaissance de son statut en tant qu'enfant et non en tant qu'adulte en devenir. Le respect et l'amour des enfants orientent sa doctrine. Pour elle, l'enfant est un être unique qui a des besoins psychologiques et physiologiques spécifiques auxquels il faut répondre. Comme plusieurs autres pédagogues l'ayant précédée, elle accorde une place importante à l'observation dans l'éducation, et ce, toujours dans le but d'intervenir efficacement et d'aménager un cadre éducatif qui tienne compte des besoins des enfants.

Ovide Decroly, éducateur, psychologue et médecin belge pense que l'éducation doit se faire à partir des intérêts de l'enfant (Morin, 2007). La pédagogie de Decroly préconise l'initiative et la responsabilité personnelle et collective ; le respect de la personne dans la singularité, la solidarité, la valorisation des rapports sociaux, la tolérance, le respect de la différence, la priorité donnée à l'épanouissement personnel, à la créativité et au plaisir. Pour lui, l'accueil est très important ; chaque matin, l'enseignante reçoit l'enfant et s'informe de sa vie. L'accueil devrait, toujours selon lui, être suivi d'une période de temps libre basée sur l'intérêt des enfants (Larouche, 2005). Ainsi, l'éducateur en profite pour observer l'enfant et répondre à ses besoins internes du moment présent. Ceci rejoint la définition de l'accueil présentée plus tôt. En effet,

l'accueil est une attitude et/ou mesure et/ou activité mises en place par les intervenants pour recevoir l'enfant qui arrive.

De son côté, Célestin Freinet, éducateur et pédagogue considère l'enfant dans sa globalité à partir de ce qu'il est, avec ses besoins et ses intérêts particuliers. L'enfant n'est pas d'abord un élève ayant seulement des besoins scolaires, mais un être complet, avec ses désirs, sa personnalité et son histoire (Morin, 2007). Freinet s'intéressait au renouveau pédagogique; il voyait l'école comme étant un milieu naturel et social où il fallait se préoccuper d'éveiller chez l'enfant le goût du travail en favorisant son autonomie et sa spontanéité. Dans la pédagogie de Freinet, chaque enfant est unique, mais dépend de la société et de la richesse des individus qui la compose (Larouche, 2005).

Finalement, Carl Rogers, psychothérapeute et analyste de l'éducation américaine a contribué au courant humaniste en éducation. Il reconnaissait à l'enfant la possibilité de satisfaire ses besoins d'actualisation afin d'en arriver à développer pleinement sa personnalité. Pour lui, l'enfant est une personne avec une identité qui lui est propre; la compréhension empathique est un facteur qui favorise un climat d'enseignement (Morin, 2007). En d'autres mots, les attitudes de l'enseignante dans l'accueil des enfants occupent une place prépondérante.

En définitive, ces précurseurs, chacun à leur façon et à leur époque, ont reconnu l'importance de suivre le rythme de développement des enfants et de tenir compte de leurs besoins internes. Grâce au rappel des principes pédagogiques à travers l'histoire, les fondements éducatifs qui sous-tendent les actions pédagogiques seront plus facilement repérables. À cette étape, il importe de se questionner sur la prise en considération de ces besoins dans la réalité scolaire : ces principes pédagogiques guident-ils les choix des enseignantes dans la planification de leurs modalités d'accueil?

Tout compte fait, l'élaboration du cadre conceptuel a permis de voir l'interdépendance des concepts présentés (accueil, passage, besoins affectifs) et, ainsi, considérer que les modalités d'accueil font partie d'un processus de passage qui implique différents moments. Les besoins de la clientèle de la maternelle cinq ans doivent être pris en compte dans l'élaboration des modalités afin de faire de la maternelle un rite de passage et de répondre au premier mandat prescrit par le programme d'éducation.

En conséquence, il paraît logique d'aller voir concrètement, dans le prochain chapitre, comment seront investigués la nature et le sens accordé au passage des enfants pour ainsi mieux comprendre la réalité de la pratique professionnelle des enseignantes

de la maternelle au regard des modalités d'accueil et des besoins affectifs des enfants qui arrivent à l'école.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre définit les étapes et les choix reliés à la démarche méthodologique de la recherche. Dans un premier temps, la perspective méthodologique adoptée dans cette recherche servira à mettre en évidence la posture qualitative/interprétative et le paradigme compréhensif choisis. Ainsi, le type d'échantillonnage utilisé pour le recrutement des participantes et l'identification du mode de collecte de données seront présentés en second lieu. Le corps du chapitre présentera les modalités d'analyse utilisées pour l'étude en cours. Cette partie sera divisée en deux temps, d'une part, la nature des pratiques des participantes et, d'autre part, les enjeux qui y sont reliés, et ce, afin de répondre aux objectifs de départ de la recherche et ainsi expliquer toutes les étapes de la démarche d'analyse des données réalisées. Pour terminer, la présentation d'une grille d'analyse qui a émergée de l'analyse des données permettra d'établir un ancrage avec les chapitres IV et V.

Perspective méthodologique

Il paraît opportun de rappeler ici l'objectif même de la recherche. En effet, puisque les composantes ontologique, épistémologique et méthodologique forment une suite de choix qui doivent être cohérents avec la question de recherche, il est important d'explicitier les choix qui soutiennent la logique d'assemblage du projet de recherche.

Compte tenu de la question de recherche: « Quelles sont les modalités d'accueil mises en place par les enseignantes du préscolaire pour répondre aux besoins affectifs de l'enfant dans son processus d'adaptation? », il est clair que la recherche se situe tout d'abord dans un paradigme compréhensif, puisque son but premier est d'apporter une compréhension renouvelée du passage en saisissant mieux les modalités d'accueil et non pas de l'expliquer en arrivant à des lois et à des concepts de causalités (Pourtois et Desmet: cité dans Mucchielli, 1996). Puisque, jusqu'à ce jour, peu de recherches ont saisi de l'intérieur comment se vit l'accueil des enfants dans les classes au préscolaire, et ce, en prenant le pouls des enseignantes, donc une recherche qualitative/interprétative s'imposait. Ce type de recherche se justifie par quatre des cinq caractéristiques inspirées de Savoie-Zajc (2004). En premier lieu, parce que la démarche se moule à la réalité des répondants. L'activité même de la recherche se veut être avec les enseignantes et pour elles. La présente étude cherche à mieux comprendre les modalités d'accueil dans la réalité quotidienne pour ensuite agir sur elles. En second lieu, grâce à l'entrevue individuelle, la chercheuse a accès au vécu subjectif des participantes, et, par le fait même, peut tenir compte du caractère interactif des enseignantes avec leur environnement. Ce mode de collecte des données sera élaboré de façon plus détaillée un peu plus loin. L'entrevue individuelle a visé à recueillir les perceptions des enseignantes. Cette façon de procéder a permis de comprendre la complexité de la pratique des enseignantes au sujet des modalités d'accueil ce qui est en lien direct avec le deuxième objectif de recherche: « Dégager les enjeux (politiques, administratifs, institutionnels,

organisationnels, affectifs, ...) qui sous-tendent le choix des modalités d'accueil du point de vue des enseignantes ». En troisième lieu, la démarche de recherche vise des buts utilitaires et pragmatiques, puisqu'elle a permis de dégager les modalités qui répondent davantage aux besoins des enfants ce qui a conduit à certaines suggestions d'applications et des recommandations du point de vue administratif et pratique. Finalement, en quatrième lieu, toujours dans le but de mieux comprendre la complexité des choix des participantes dans leurs pratiques, la souplesse et la place privilégiée accordées à l'émergence dans la démarche ont été de mises et ainsi ont permis la construction progressive de l'objet d'étude.

Sous ce paradigme compréhensif, la présente étude descriptive a permis d'atteindre le premier objectif de recherche visant à: « identifier les diverses modalités d'accueil mises en place par les enseignantes du préscolaire ». En plus d'être descriptive, elle est aussi exploratoire puisqu'elle a permis d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive de l'accueil des enfants de la maternelle dans les écoles et d'émettre intuitivement des hypothèses. Ainsi, elle a conduit à l'analyse des principales composantes du problème liées à l'accueil et d'en identifier les concepts sous-jacents; ce qui répondait au deuxième objectif de la recherche visant à: « dégager les enjeux (politiques, administratifs, institutionnels, organisationnels, affectifs, ...) qui sous-tendent le choix des modalités d'accueil du point de vue des enseignantes », et cela en

mettant l'accent sur l'expérience vécue des enseignantes et selon leur propre réalité quotidienne.

La prochaine rubrique présentera les étapes mises en place pour rejoindre les participantes de la recherche.

Échantillonnage

Dans une recherche qualitative/interprétative, le choix des participants est important et intentionnel. Lorsque le temps est venu de solliciter la participation d'enseignantes de la maternelle à la recherche, il a donc fallu se questionner sur la meilleure façon de procéder, tout en respectant les démarches administratives et éthiques qu'imposent un projet de recherche et le milieu qui l'accueille.

La recherche a été conduite dans une commission scolaire de la région de l'Outaouais. La population initiale était composée d'une possibilité de 72 enseignantes de maternelle cinq ans. La commission scolaire choisie représente bien la population, compte tenu de l'installation de ses 24 écoles primaires sur un territoire d'un peu plus de 730 km². Elle est donc composée d'écoles situées en milieux urbains et d'autres en milieux ruraux. Une fois le projet de recherche approuvé de la part de la haute direction de la commission scolaire, un premier appel téléphonique avec la direction de chacun

des établissements scolaires a été fait dans le but de présenter les visées de la recherche. Par la suite, une lettre d'invitation a été remise dans les écoles à toutes les enseignantes de maternelle pour la participation au projet de recherche. Seulement trois enseignantes ont répondu à ce premier appel. Comme le milieu scolaire n'était pas étranger à la chercheuse, c'est en échangeant avec les collègues qui étaient intéressées à participer au projet de recherche que d'autres contacts ont été établis. Finalement, un courriel a été envoyé à toutes les enseignantes de maternelle par la conseillère pédagogique responsable du dossier de l'éducation préscolaire à la commission scolaire. À la suite de ces deuxième et troisième tentatives, cinq enseignantes ont accepté de se joindre au projet.

Selon Paillé (2003), ce type d'échantillonnage est appelé «échantillonnage par réseau». Cette démarche a donc permis de recruter huit enseignantes. Le nombre d'années d'enseignement des participantes varie entre trois et 28 ans. Six des participantes enseignent dans un milieu urbain, alors que deux pratiquent dans un milieu rural. Certaines participantes viennent du même établissement, donc cinq écoles sur une possibilité totale de 24 ont participé au projet. Les huit enseignantes qui ont accepté généreusement de participer à l'étude bénéficiaient, comme modalité d'accueil, d'une forme d'entrée progressive (réduction de temps et d'élèves lors des premières journées). De plus, il importe de mentionner que la plupart d'entre elles se connaissent, que quatre d'entre elles siègent au comité régional de l'Association d'Éducation Préscolaire du

Québec (AÉPQ 07) et que six de ces participantes ont participé à une formation sur le sujet de l'entrée et l'accueil des enfants d'âge préscolaire. Le tableau 1 illustre certaines caractéristiques des huit participantes au projet de recherche et permet de constater la diversité de leur expérience. Afin de maintenir la plus grande confidentialité possible, ces participantes sont identifiées par des pseudonymes liés à des prénoms de déesses présentes dans l'histoire.

Tableau 1

Données descriptives des participantes

Identification du participant	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience au préscolaire	Milieu de travail (rural/urbain)	Facteur économique (favorisé/défavorisé)
Athéna	19	12	U	Favorisé
Vénus	24	16	U	Favorisé
Gaïa	22	18	R	Moyen-favorisé
Cybele	15	11	R	Moyen-favorisé
Devi	20	16	U	Favorisé
Sedna	4	3	U	Moyen
Flore	4	3	U	Moyen-favorisé
Isis	28	27	U	Très favorisé

En résumé, ces huit participantes se sont jointes au projet, et ce, afin de communiquer des éléments de leur pratique au regard de l'accueil des enfants qui arrivent à la maternelle. Le mode de collecte de données par lequel elles sont passées ainsi que leurs justifications sont présentées dans les prochaines lignes

Collecte de données

Les enseignantes interrogées ont partagé de l'information sur leur réalité quotidienne, leurs caractéristiques professionnelles, leur conception de l'accueil, les besoins et caractéristiques des enfants fréquentant leur milieu ainsi que sur leurs pratiques. Cette collecte d'informations a été réalisée dans le respect de la personne et des limites du rôle de la chercheuse qui devait s'informer, saisir la nature des modalités d'accueil dans la pratique quotidienne de l'enseignante tout en questionnant l'implicite. De plus, les participantes ont su justifier leurs choix à travers les échanges et le dialogue. Dans le but d'assumer ces différents paramètres tout en cherchant à recueillir le plus d'informations possibles pour répondre aux objectifs de recherche fixés, l'entrevue individuelle semi-dirigée fut privilégiée. Cependant, deux stratégies de triangulation, soit le journal méthodologique ainsi que les notes méthodologiques prises dans une grille de lecture ont permis de soutenir et d'appuyer l'entrevue individuelle semi-dirigée. Comme le mentionnent Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte et al. (2000), le fait de

recourir à plusieurs modes de collecte de données et stratégies permet une meilleure triangulation des données.

L'entrevue individuelle semi-dirigée

L'entrevue individuelle est un outil de recherche riche puisqu'il permet d'entrer dans l'intimité d'une organisation, de rencontrer les personnes qui la font vivre et de se sensibiliser comme chercheur aux nuances du contexte qui permettront par la suite d'enrichir les perspectives et les analyses. Par ce mode de collecte, les enseignantes ont donc décrit les modalités d'accueil vécues dans leur milieu et ont expliqué en quoi elles considéraient faire un choix éclairé. De surcroît, l'entrevue individuelle s'est avéré être un outil fort intéressant puisqu'il s'agit aussi d'un mode de collecte de données qui repose sur l'interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement afin de partager un savoir d'expérience, et ce, dans le but de mieux comprendre un phénomène, tel que l'accueil dans le cadre de cette recherche (Savoie-Zajc, 2004).

Plusieurs principes de l'entretien décrits par Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière et Pirès (1997) ont été pris en considération, et ce, afin de rendre l'entretien le plus naturel possible et ainsi réduire l'effet de désirabilité. C'est en ce sens que le lieu et la durée tentaient de respecter les principes sous-jacents à « l'art de faire parler », proposé par Poupart *et al.* (1997). En effet, les entrevues semi-dirigées se sont déroulées

dans le milieu de travail des participantes, ce qui leur permettait de se sentir plus à l'aise. Les entretiens ont eu lieu après les heures de classe et se sont déroulés sur une période d'un mois. La durée moyenne des entretiens est d'une heure trente. De surcroît, le temps d'entretien était suffisamment long pour établir un lien de confiance et laisser plus de place à l'initiative de l'interviewée. En ce sens, après avoir échangé des caractéristiques professionnelles (scolarité, expérience, milieu de travail, etc.), la participante prenait déjà l'initiative de l'entretien en racontant sa dernière expérience d'entrée scolaire. Les entretiens ainsi que la transcription ont été menés par la chercheuse. L'entretien semi-dirigé s'est appuyé sur un guide d'entretien qui est présenté sous la prochaine rubrique.

Guide d'entretien

Le guide d'entretien, a été préparé et conçu dans le cadre d'un cours universitaire portant sur la méthodologie qualitative et a tenté de respecter les étapes proposées par Paillé (1991). Selon Paillé (1991), l'élaboration d'un guide d'entretien est composé de six étapes : l'élaboration d'un premier jet (1), le regroupement thématique (2), la structuration interne des thèmes (ordre logique) (3), l'approfondissement des thèmes (pré-expérimentation) (4), l'ajout des probes (5) et la finalisation du guide (6).

Le guide d'entrevue semi-dirigée utilisé pour la recherche se retrouve en appendice B. En bâtissant ce guide d'entrevue, il était nécessaire de laisser une place importante à la liberté de réponse, puisque la recherche se situe dans un mode exploratoire mais, en même temps, il importait d'aborder certains thèmes. Bref, il a été conçu avec des rubriques, des sous-rubriques et des questions d'approfondissement (caractéristiques professionnelles, clientèles de la maternelle cinq ans, les interventions directes/indirectes, l'implantation des modalités, l'entrée progressive, le programme/mandats d'éducation préscolaire, etc.). Les thèmes ressortis lors de la conception du guide ont découlé directement des nombreuses lectures et du cadre théorique (étape 1 selon Paillé (1991)). Par la suite, le guide d'entrevue a été conçu en regroupant ces thèmes en rubriques et en sous-rubriques (étapes 2 et 3 selon Paillé (1991)). Cet outil a été validé par deux experts du milieu universitaire ainsi que deux enseignantes de maternelle (l'une ayant peu et l'autre avec beaucoup d'expérience). Cette pré-expérimentation (étape 4 selon Paillé (1991)) a été réalisée toujours dans le cadre du cours universitaire traitant de la méthodologie qualitative. La passation de l'entrevue à ces deux enseignantes de maternelle a permis d'ajouter des questions d'approfondissement au guide d'entrevue et de le peaufiner à la suite de la rétroaction des enseignantes interviewées (étapes 5 et 6 selon Paillé (1991)).

Comme apprentie chercheuse, le fait de procéder avec un guide d'entrevue précis est rassurant et assure, par le fait même, une certaine rigueur dans la démarche

compte tenu de l'expérience limitée pour la passation de ce type d'entrevue. De plus, la construction des rubriques et sous-rubriques permet d'avoir en tête une première idée des codes pour l'analyse de contenu.

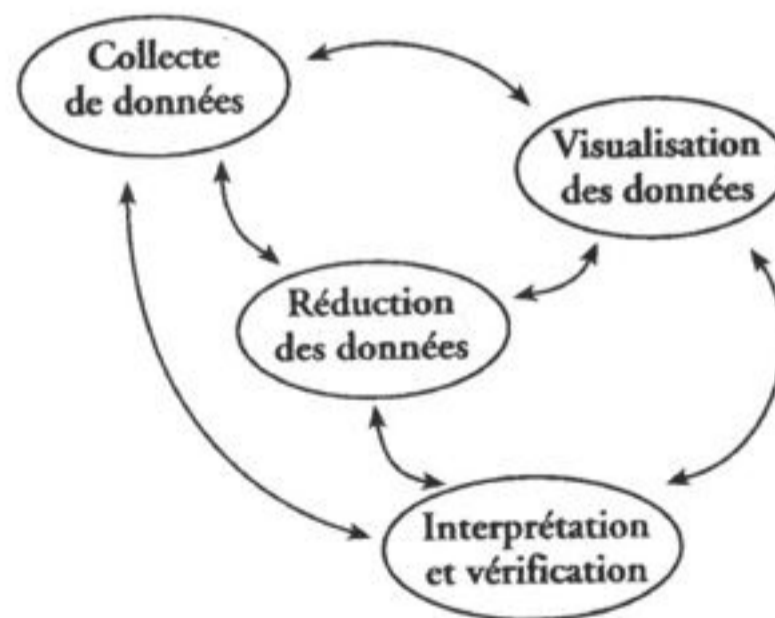
Journal méthodologique et notes méthodologiques dans la grille de lecture

Les entrevues semi-dirigées individuelles ont été enregistrées sur bandes sonores et ont été transcrites tout en respectant l'anonymat. De plus, des notes ont été prises après chaque entrevue pour consigner des éléments d'information, soit sur le déroulement de la recherche ou, encore, sur des aspects relatifs au phénomène étudié. Ces notes ont été consignées dans le journal méthodologique de la chercheure. Puisque plusieurs semaines allaient s'écouler entre la passation et la transcription des entrevues, la chercheure a tenu bon de créer une grille de lecture. Cette dernière sera présentée plus en détails un peu plus loin.

Démarche d'analyse continue et comparative

Comme l'indique Deslauriers (1991), analyser des données, dans ses termes les plus simples, renvoie « aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers des faits accumulés » (p.79). Le chercheur veut donc saisir le sens des données recueillies. Ce travail ou plutôt ce processus ne se fait pas du jour au lendemain et nécessite plusieurs va-et-vient entre les données recueillies, l'analyse en cours de route et le

recours à des contenus théoriques. Paillé et Mucchielli (2003) nomment ce processus « l'analyse continue et comparative ». C'est le type de démarche entrepris dans la présente recherche, si on en retient toujours le but premier qui est de mieux décrire, comprendre et expliciter le phénomène étudié qu'est l'accueil des enfants dans le cas présent. Dans les pages qui suivent, une description de la démarche qui a permis de répondre à la question et aux objectifs de cette recherche sera présentée de façon la plus transparente possible. Cette description n'est pas un exercice facile en soit, puisque le parcours qu'est l'analyse n'est pas linéaire. En effet, Miles et Huberman (1991) ont produit un schéma à cet égard qui confirme en quelque sorte cet exercice intellectuel (figure 2).



Miles et Huberman tiré de Savoie-Zajc : 2004, p.141

Figure 2. Analyse de données qualitatives.

Donc, c'est dans cette perspective d'exercice intellectuel et afin de dégager des résultats, que la conception d'une grille de lecture de notes méthodologiques a été développée (Grille de lecture- Appendice C). Quelques heures après avoir complété chacune des entrevues, l'écoute de la bande audio a permis de retranscrire dans la grille, les réponses aux différentes questions posées lors de l'entretien. Les thèmes dégagés lors de la construction du guide d'entrevue ont servi de toile de fond pour la conception de cette grille de lecture. La lecture des données a mené à la modélisation en tentant de faire apparaître des relations structurales et fonctionnelles de l'objet à l'étude ainsi qu'à la théorisation en vérifiant les hypothèses émergentes et les liens existants entre les données, l'objet de recherche et les connaissances actuelles (Paillé et Mucchielli 2003). Bref, l'approche inductive modérée a été exploitée, puisque la compréhension du phénomène à l'étude s'est dégagée progressivement grâce au contact prolongé avec les données (Matthew, Miles, Huberman et Bonniol, 2003) toujours en ayant comme toile de fond les concepts présentés dans le cadre conceptuel. En d'autres termes, cette première analyse de contenu sommaire a permis une première codification et catégorisation des données descriptives. Pour traiter les nombreux éléments liés à la collecte de données et mener à une construction progressive de l'objet d'étude ces opérations de réduction des données sont nécessaires, voire même, essentielles.

Une fois la transcription intégrale des entrevues terminée, une dernière codification, qui est aussi une opération de réduction de données, a été entreprise pour

attribuer en quelque sorte un nom aux divers segments des transcriptions des données. Cette codification a été réalisée avec l'aide du logiciel ATLAS-*ti*. Pour ce faire, Paillé (1991) suggère de poser ces questions afin de faciliter l'opération à l'œuvre dans l'établissement des codes telles que: Qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? De quoi est-il question? Dans la présente recherche, les questions suivantes sont demeurées constamment en arrière-plan tout au long de cette opération et ont conduit à trois axes de développement : (1) Quelles connaissances/perceptions l'enseignante a du développement de l'enfant; (2) Que fait-elle pour accueillir l'enfant? (nature de sa pratique); et (3) Pourquoi le fait-elle ainsi? (le sens/enjeux reliés à sa pratique). Le tableau 2 illustre les intentions de départ de la démarche méthodologique qui sont devenues des questions plus spécifiques ayant ensuite mené à la catégorisation des codes servant à la codification des entrevues.

Tableau 2

Construction de l'objet de la recherche

Axe 1- Connaissances /perceptions du développement de l'enfant**Intentions de départ**

- Sur quels concepts reliés au développement et besoins de l'enfant les enseignantes reposent leur pratique?
- Quelles connaissances/perceptions ont-elles du développement de l'enfant qui arrive à l'école?

Question générale

- Comment peut-on décrire un enfant qui arrive dans votre classe en septembre?

Questions spécifiques?**Quelles sont :**

- Les caractéristiques/besoins psychologiques de vos élèves?
- Les caractéristiques/besoins cognitifs de vos élèves?
- Les caractéristiques/besoins affectifs de vos élèves?
- Les caractéristiques/besoins sociaux de vos élèves?

Axe 2- Nature de la pratique

Intentions de départ

- Que font-elles pour accueillir les enfants?
- Comment elles le font?
- À quel moment?
- Quels types d'activités?

Question générale

- Comment s'est passé la dernière rentrée scolaire que vous avez vécu en septembre.

Questions spécifiques?

Quelles sont :

- Les modalités d'accueil?
- Les activités réalisées pour accueillir les enfants?
- Les conditions organisationnelles mises en place (aménagement, durée,...)?

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique

Intentions de départ

- Pourquoi choisissent-elles ces modalités?
- Jusqu'à quel point leurs connaissances/perceptions du développement de l'enfant influencent leurs choix?
- Quelles sont leurs conceptions de l'accueil?

Question générale

- Quels sont les critères qui guident vos choix dans les modalités et/ou d'activités reliées à l'accueil?

Questions spécifiques?

Quelles sont :

- Les caractéristiques psychologiques, cognitives, affectives des enfants qui se retrouvent dans leur discours?
- Les raisons qui guident leurs choix de modalités et/ou d'activités (critères)?
- Les normes et/ou contraintes dans leur milieu qui FACILITENT l'implantation des modalités d'accueil?
- Les normes et/ou contraintes dans leur milieu qui NUISENT à l'implantation des modalités d'accueil?

Ce tableau s'appuie et découle directement de la figure 1 illustrant la construction de l'objet de la recherche présentée dans la problématique (*Figure 1. Objet de la recherche*). Si l'on se rappelle bien, cette figure présente les types d'influence qui sont présents dans l'environnement de la pratique enseignante. Toutefois, les objectifs de la recherche représentés par les phylactères démontrent clairement que l'objet de la recherche s'intéresse davantage à la pratique de l'enseignante, et ce, même si les autres enjeux viennent parfois réguler la pratique.

Tout compte fait, si l'on revient à la démarche méthodologique de la recherche et que l'on résume les nombreux exercices intellectuels qui la ponctuent, l'entrevue individuelle semi-dirigée a d'abord permis d'interroger et de questionner les enseignantes de maternelle sur leur pratique quant à l'accueil des enfants qui arrivent à l'école. Par la suite, les données recueillies ont permis de saisir de l'intérieur la pratique. L'analyse des données, de son côté, a mené vers des thèmes, des codes, des catégories qui avaient, pour la plupart, déjà été préétablies, mais très peu vers des catégories émergentes pour les axes 1 et 2 surtout. Cela s'explique par le fait que le guide d'entrevue a été soumis préalablement à deux enseignantes, qu'il a été validé par des experts dans le milieu et que la démarche cyclique et non linéaire présentée préalablement par Miles et Huberman (1991) (*Figure 2*) a mené à une saturation et ainsi confirmé la pertinence des codes choisis. De surcroît, il importe aussi de mentionner que lors de la « mise en relation » des catégories, les codes ciblaient davantage le volet de la

nature de la pratique des enseignantes (LE QUOI et le COMMENT). L'aspect relié au sens (LE POURQUOI) était plus subjectif dans leur discours et demandait un niveau d'inférence plus grand, ce qui laisse présager une pratique plus intuitive chez certaines enseignantes interrogées, mais il sera abordé un peu plus loin. Cet aspect explique aussi le fait que l'on retrouve davantage de catégories émergentes pour l'axe 3. Toutefois, le sens (LE POURQUOI) a été dégagé grâce à un retour aux divers concepts présentés dans le cadre conceptuel, et ce, en s'appuyant sur les auteurs reconnus dans le domaine de la petite enfance et du développement de l'enfant tels que Érikson (1976), Maslow (1972), Montessori (1958), Piaget (1936) pour ne nommer que ceux-là. En effet, la recension des écrits et les nombreuses lectures sur le sujet de l'accueil lors de l'élaboration du cadre conceptuel ont permis de mettre des mots sur les propos et de faire des liens avec des concepts développés par ces auteurs et la pratique plus intuitive des participantes. Le tableau 3 fait état du travail de schématisation et catégorisation des codes établis pour l'analyse des données qui a servi de grille d'analyse finale, il s'est directement appuyé sur les questions du tableau 2.

Tableau 3

Schématisation et catégorisation des codes

E : Code émergent

Axe 1- Quelles connaissances/perceptions a-t-elle du développement de l'enfant

Milieu de travail (MT)

Urbain (UB)

Rural (RU)

Favorisé (FAV)

Défavorisé (DÉF)

Moyennement favorisé (m-fav)

Moyennement défavorisé (m-déf)

**Connaissances /perceptions du développement de l'enfant
(con./per./enf)**

Caractéristiques sociales (carac. sociale)

Caractéristiques psychologiques (carac. psycho.)

Caractéristiques cognitives (carac. cognitives)

Expériences antérieures (exp. antérieures)

Besoins des enfants (besoins des enfants)

Besoin de protection et sécurité (besoin protection/sécurité)

Besoin d'amour, d'appartenance (besoin amour/appartenance)

Besoin d'estime de soi (besoin d'estime de soi)

Besoin de réalisation de soi (besoin de réalisation de soi)

Besoin d'unicité (besoin unicité)

Besoin de bouger (besoin de bouger) **E**

Axe 2- Nature de la pratique

Les modalités d'accueil (m. accueil)

Déf : **manière** de recevoir qq; **attitude** pour favoriser rapport maître-enfant

- Modalités qui se déroulent AVANT l'entrée à l'école (avant)
- Modalités qui se déroulent PENDANT l'entrée à l'école (pendant)
- Modalités qui se déroulent APRÈS l'entrée à l'école (après)
- Modalités d'accueil destinées à un nouvel élève (m.a nouvel élève)
 - Modalités destinées à l'enfant (enfants)
 - Modalités destinées aux parents (parents)
 - Modalités destinées à l'enseignante (enseignante)
- Mesure d'accueil (moyens mis en œuvre pour recevoir parent/élève) (mesure) **E**
- Activité d'accueil (actions et tâches pour favoriser l'accueil, l'intégration) (activité) **E**
- Attitudes adoptées face à l'accueil (ce que l'enseignante fait pour favoriser le rapport avec le parent/enfant) (attitude) **E**
- Questionnements (questionnements) **E**
- Fréquence/durée des modalités d'accueil (durée des modalités)

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique

Enjeux reliés à l'enfant (enfants)

- Besoin de protection et sécurité (besoin protection/sécurité)
- Besoin d'amour, d'appartenance (besoin amour/appartenance)
- Besoin d'estime de soi (besoin d'estime de soi)
- Besoin de réalisation de soi (besoin de réalisation de soi)
- Besoin de se sentir unique (besoin unicité)
- Besoins reliés à la motivation, donner le goût de venir à l'école à l'enfant (motivation)
- Besoins reliés aux goûts/intérêts des enfants (goûts des enfants)
- Résultats de recherches sur le développement de l'enfant (rech. sur le dev.) **E**
- Évaluation de l'enfant (évaluation) **E**

Enjeux reliés aux parents (parents)

- Communication avec le parent (communication) **E**
- Besoin organisationnel (horaire, gardienne, ...) (besoin organisationnel)
- Besoin de sécurité/protection face à l'entrée de son enfant (besoin de sécurité- parent) **E**

Enjeux reliés à l'enseignante (enseignante)

- Enjeux reliés aux intentions pédagogiques de l'enseignante (intentions pédagogiques)
- Appui professionnel (psychologue, cons. pédagogique, ...) (appui professionnel) **E**
- Besoin organisationnel (routine, aménagement, ...) (besoin organisationnel)
- Enjeux reliés aux ressources matériels de la classe (besoin/ressources matériel) **E**
- Enjeux reliés aux valeurs et aux croyances (valeurs/croyances)
 - Besoin de mieux connaître l'enfant (connaître l'enfant)
 - Formation du groupe/équilibre (formation groupe) **E**
 - Communication avec le parent (communication) **E**

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique (suite)

Enjeux reliés au service de garde (service de garde)

Problème vécu avec le service de garde de l'école (problème avec service de garde)
 Besoin organisationnel (horaire, aménagement, ...) (besoin organisationnel)

Enjeux reliés aux paliers administratifs (palier administratif)

Enjeux reliés au gouvernement (gouvernement)
 Enjeux reliés au programme d'éducation préscolaire (progr. d'éducation préscolaire)
 Enjeux reliés aux mandats de l'éducation préscolaire (mandats)
 Enjeux reliés aux compétences à développer chez l'enfant (compétences)
 Enjeux reliés aux lois gouvernementales (lois gouvernementales)
 Enjeux reliés à la commission scolaire (commission scolaire)
 Enjeux reliés au calendrier scolaire/horaire (calendrier scolaire)
 Enjeux reliés à l'aspect financier (coûts) *E*
 Enjeux reliés à la direction de l'école (direction d'école)
 Enjeux reliés au conseil d'établissement (CE) *E*

Autres... E

Souhaits face à l'accueil (souhait) *E*
 Manques face à l'accueil (manque) *E*
 Inconvénients reliés à l'accueil (inconvénient) *E*

En résumé, ce tableau représentant les trois axes constitue donc la grille de lecture finale utilisée pour dégager la compréhension du phénomène à l'étude, soit l'accueil des enfants qui arrivent à la maternelle au regard de leurs besoins affectifs. À partir de cette grille, une relecture de tous les verbatims (entrevues individuelles et journal de notes méthodologiques) a été entreprise et a mené vers une réorganisation complète des données.

Cet exercice a permis d'abord de faire un portrait détaillé de trois des huit participantes. Ces portraits détaillés ont mené à une schématisation de la pratique pour chaque enseignante au regard des modalités d'accueil pratiquées dans sa classe et des enjeux qui s'y rattachent. Les cinq autres participantes n'ont pas fait l'objet du portrait plus sommaire et la schématisation de leur pratique a été rendue possible uniquement à la lecture des verbatims. Ce choix s'explique par le fait que ces participantes ont démontré, dans leur discours, une similitude, avec les schématisations détaillés en l'occurrence celui d'Athéna (la première participante). Il importe de rappeler que ces six participantes avaient assisté à une formation traitant de l'entrée progressive et l'accueil des enfants d'âge préscolaire. En ce sens, elles utilisent donc plusieurs activités similaires et s'appuient sur les différentes notions contenues dans un document de référence produit et remis à cette formation. Bref, la schématisation de leur pratique pouvait se faire sans que la chercheure ait à élaborer un portrait aussi détaillé que celui produit pour les trois premières. De plus, il importe de mentionner que le choix des trois participantes pour qui la chercheure a dressé un portrait détaillé a été réfléchi et ne s'est pas fait à la légère. En effet, les caractéristiques suivantes ont été pris en compte : âge, milieu scolaire, expérience professionnelle. Ainsi, l'ajout d'information relative aux cinq autres participantes ne permettait pas une meilleure compréhension de leur pratique puisque la démarche d'analyse entreprise s'est faite de façon évolutive à travers différentes stratégies de triangulation, du mode de collectes de données ainsi qu'à la mise en commun des différentes schématisations de la pratique professionnelle des

participantes. La présentation des trois portraits détaillés ainsi que de la schématisation de la pratique professionnelle des participantes est présentée en appendice D.

Somme toute, la production des différents portraits et des schématisations des pratiques professionnelles représente une première étape de l'analyse des données. Cette analyse a permis de saisir de l'intérieur chacune des participantes et ainsi mieux comprendre leur pratique singulière. Toutefois, le but de la recherche n'étant pas de faire une étude de cas de chacune des participantes, une seconde étape d'analyse s'est donc avérée nécessaire, et ce, en juxtaposant les différentes réalités de leurs pratiques afin de faire ressortir les convergences et les divergences entre les participantes et ainsi respecter le choix du paradigme de recherche compréhensif fixé au départ. Cette démarche respecte aussi la démarche d'analyse continue et comparative présentée plus tôt et l'analyse par induction modérée, puisque la compréhension du phénomène à l'étude s'est dégagée progressivement du contact prolongé de la situation (Matthew, Miles, Huberman et Bonniol, 2003). C'est donc cette mise en commun des différentes données qui fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Au premier chapitre, la problématique reliée à l'accueil des enfants de la maternelle cinq ans a été présentée. Partant de plusieurs constats, le sujet des modalités d'accueil des enseignantes de la maternelle au regard des besoins de la clientèle a été abordé, et ce, en questionnant les participantes sur leur pratique professionnelle. De cette façon, il devenait possible de connaître à la fois les pratiques et les enjeux qui viennent influencer et soutenir les choix des modalités d'accueil faits par les enseignantes et ainsi répondre aux deux objectifs de recherche fixés au départ.

À la suite de cette problématique, au deuxième chapitre, les concepts clés reliés à l'accueil et au passage ont été définis tout comme les besoins affectifs des enfants de la maternelle cinq ans.

Le troisième chapitre a présenté une méthodologie qui a donné la parole aux enseignantes. Les différents modes de collecte de données ont été effectués selon la démarche de recherche du modèle préconisé par la posture qualitative/interprétative menant ainsi à un traitement des données dans un stratagème d'analyse continue et comparative. Cette façon de procéder a permis d'organiser les données et de construire une grille d'analyse qui a servi de passerelle pour comprendre la réalité des huit

participantes et rendre compte de leurs pratiques. C'est dans cette perspective qu'une schématisation de la pratique professionnelle singulière pour chacune des participantes à l'étude a été présentée en appendice D. La présentation de ces schématisations a permis de répondre aux questions suivantes de manière individuelle: « Quelles connaissances/perceptions la participante a-t-elle du développement de l'enfant qui arrive à l'école? Que fait-elle pour accueillir les enfants? et Pourquoi choisit-elle ces modalités? ».

Ce quatrième chapitre communique les données qui ont été traitées à partir de ces schématisations individuelles et présente des résultats plus globaux. Cette deuxième étape d'analyse respecte la visée compréhensive de la recherche, puisque le but n'était pas d'arriver à une présentation d'études de cas isolées. C'est donc en tentant de demeurer le plus près possible du discours des participantes à l'étude, que l'intention dans ce chapitre est de décrire la pratique des enseignantes de maternelle au regard des besoins affectifs des enfants qui arrivent à l'école ainsi que de mieux comprendre les différents enjeux qui la soutiennent.

Avant même de débiter la présentation des données qui ont découlé des mises en commun des pratiques individuelles, il devient pertinent d'expliquer la structure de ce nouveau chapitre. D'abord, reprenons les grandes lignes de la grille d'analyse qui inclut

les trois axes de la pratique professionnelle et les sous-catégories. Cette grille d'analyse, proposée au tableau 4, servira de guide tout au long de la présentation des données des huit enseignantes, tout comme il en a été le cas lors de la schématisation de la pratique de chacune d'elle.

Tableau 4

Résumé de la grille d'analyse

Axe 1- Quelles connaissances/perceptions ont-elles du développement de l'enfant

- Connaissances /perceptions du développement de l'enfant
- Besoins des enfants

Axe 2- Nature de la pratique

- Les modalités d'accueil qui ont lieu AVANT la rentrée
- Les modalités d'accueil qui ont lieu PENDANT la rentrée
- Les modalités d'accueil qui ont lieu APRÈS la rentrée

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique

- Enjeux reliés à l'enfant
- Enjeux reliés aux parents
- Enjeux reliés à l'enseignante
- Enjeux reliés au service de garde
- Enjeux reliés aux paliers administratifs

Axe 1- Perceptions/connaissances des enseignantes face au développement de l'enfant qui arrive à l'école.

Les enseignantes rencontrées avaient à peu près les mêmes perceptions quant aux caractéristiques de la clientèle qui arrivent à la maternelle, et ce, peu importe leur milieu de travail et leur expérience en enseignement. Si l'on tient compte de la figure 3 qui reprend l'ensemble des éléments abordés par les enseignantes, on retrouve un bon équilibre dans les réponses par rapport aux différentes sphères reliées au développement du jeune enfant.

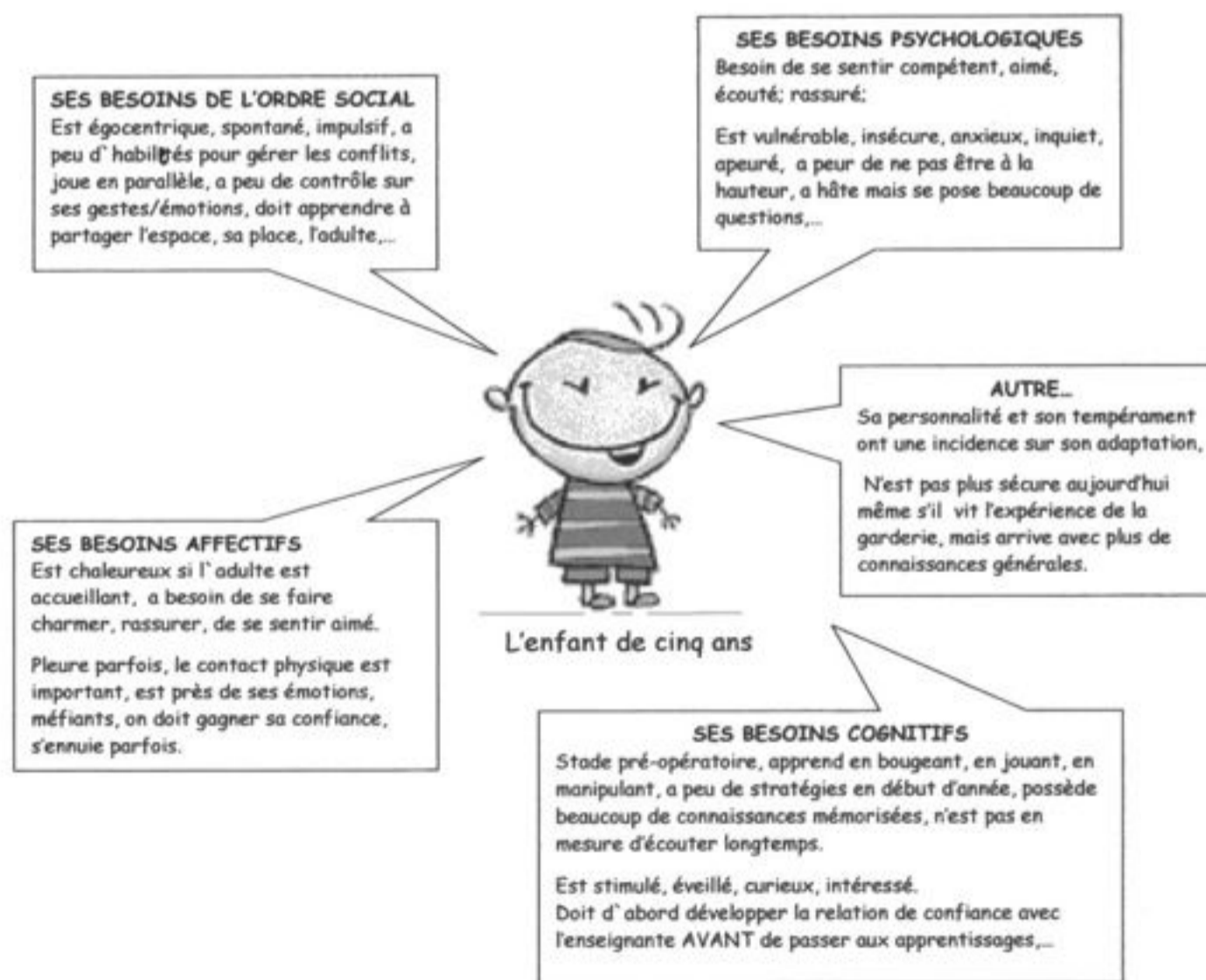


Figure 3. Mise en commun des perceptions des enseignantes sur les caractéristiques des enfants qui arrivent à la maternelle.

Besoins affectifs et psychologiques

Il importe de mentionner que, pour plusieurs participantes, les caractéristiques affectives et psychologiques nommées étaient semblables, donc ces deux aspects combinés totalisent près de la moitié des éléments de réponse (42%) si l'on fait un bref calcul des codes reliés uniquement à la catégorie «besoins des enfants» à l'aide du logiciel ATLAS-*ti*. L'ensemble des participantes ont traité, par le fait même, de l'importance, voire la priorité d'établir une relation de confiance avec leurs élèves dès les premiers jours. Toutes les enseignantes interrogées ont débuté leur discours en décrivant l'enfant qui arrive à l'école comme étant inquiet, insécure ou craintif. Chez les six enseignantes plus expérimentées, il a été avancé que, même avec l'avènement des garderies, l'insécurité est toujours aussi présente.

Besoins cognitifs

D'un autre côté, les six enseignantes plus expérimentées remarquent un effet positif de la fréquentation de la garderie au niveau cognitif chez leurs élèves: les enfants arrivent plus stimulés et possèdent un bagage de connaissances générales apprises « par cœur » plus considérable que dans le passé. Toutefois, quatre de ces enseignantes ajoutent que leurs élèves ne possèdent pas nécessairement plus de stratégies pour faire face à leur nouveau milieu. Sept enseignantes ont abordé l'importance du jeu comme

outil d'apprentissage et l'une d'elle a fait référence à la période pré-opératoire de Piaget et de l'importance quant à l'exploration et la manipulation.

Besoins d'ordre social

Les huit participantes ont perçu l'enfant de cinq ans comme étant égocentrique et peu développé au niveau social. Pour reprendre les mots d'une des enseignantes, il s'agit d'un «gros choc» pour plusieurs de ses élèves. Toujours selon elle, les premières journées sont pénibles puisque les enfants doivent apprendre à partager l'adulte et leur place. De surcroît, une autre participante avance que les enfants éprouvent un réel besoin de se faire écouter et de s'exprimer, mais le temps de réponse est beaucoup plus long que dans leur vécu habituel. Le ratio plus élevé par rapport à celui des garderies (un adulte/20 enfants versus un adulte/10-12 enfants en CPE et un adulte/6 enfants en milieu familial) en est la principale cause selon certaines participantes. En outre, la moitié des participantes ont fait remarquer que certains enfants ont peur de ne pas être à la hauteur, puisque l'école est présentée comme étant un lieu pour les grands. Cela expliquerait, selon elles, l'anxiété vécue par les nouveaux élèves par rapport à leur sentiment de compétence.

Autres

Toutes les enseignantes ont abordé, à divers moment de l'entrevue, qu'il était difficile de décrire l'enfant de cinq ans qui arrive à l'école maternelle étant donné leur parcours de vie différent les uns des autres. Donc, peu importe l'aspect du développement traité (affectif, social, cognitif) le concept d'unicité quant à la personnalité, au tempérament et au bagage d'expériences a refait surface maintes fois dans leurs discours. Les quelques encadrés qui suivent représentent le discours (verbatim) de quelques participantes tiré des entrevues individuelles semi-dirigées et les propos soulignés démontrent que, peu importe **la sphère de développement abordée**, le concept d'unicité est présent dans le discours des participantes:

Chercheure : Comment on peut décrire un enfant qui arrive en septembre à ton école dans ta classe au **niveau psychologique/affectif**?

SEDNA : Je pense que ça dépend vraiment de leur bagage d'avant. Il y en a qui arrivent pis ils sont prêts, ils sont contents d'être là. [...] Donc je pense que ça varie vraiment de ce que l'enfant a vécu. Il y en a qui sont prêts qui savent comment vivre en société.

Chercheure : Comment on peut décrire l'enfant qui arrive au **niveau cognitif** maintenant?

SEDNA : Encore là ça dépend s'il a eu beaucoup de stimulation à la maison ou à la garderie et ainsi de suite. [...] Je dirais donc que ça varie selon le niveau de stimulation des parents ou de la garderie.

Chercheure : Comment on peut décrire un enfant qui arrive à l'école au niveau du côté plus **psychologique et affectif**?

CYBELLE : Tu as une variété d'attitudes chez ces enfants-là, parce que ça dépend de leurs expériences, de quel milieu ils proviennent et tout ça, mais, de façon générale, il y a une vulnérabilité, c'est certain qu'il y a une insécurité.

Chercheure : Puis au **niveau social**, comment on peut décrire un enfant de cinq ans qui arrive à l'école?

FLORE : Au niveau social... comment est-il?... Bien autant que la personnalité de l'enfant a une influence... Il y en a qui sont plus isolés, ils attendent de voir ce qui va se passer tandis qu'il y en a d'autres qui sont déjà à : «Tu viens- tu jouer avec moi, tu viens-tu si... », ils sont peut être plus habitués d'être avec d'autres aussi...

Chercheure : Donc tu dirais que ça dépend un peu de chacun...

Moi, je pense que ça dépend beaucoup de la personnalité et ce à quoi il est déjà habitué.

Chercheure : Comment peut-on décrire un enfant de cinq ans dans ta classe qui arrive à l'école au niveau **psychologique et affectif**?

DEVI : Je pense que c'est difficile de dire l'enfant, parce qu'il y a quand même une certaine courbe hein quand tu reçois un groupe. Tu as l'enfant qui est solide, qui arrive, qui veut tout découvrir et tu le sens autant au niveau contact social et psychologique, et il se sent confiant. Mais, il y a aussi la clientèle qui arrive entre les deux jambes de maman et qui ont de la difficulté à rentrer-là. [...]Parce que comme je te disais, ça va varier, il y en a que c'est vite, vite, vite, ils veulent tout voir et un peu plus ils ont la loupe dans les mains et veulent tout explorer, pis qu'ils se sentent en confiance, puis il y en a que c'est plus long.

Tout compte fait, il sera intéressant de voir si les types de modalités d'accueil mises en place par les enseignantes tiendront compte de ces caractéristiques développementales énumérées lors de la première partie des entrevues individuelles.

Axe 2- Nature de la pratique

Les types de modalités d'accueil ont été regroupés en trois temps, soit avant la rentrée, pendant la rentrée et après la rentrée, étant donné que les différents ouvrages consultés lors de l'élaboration du cadre conceptuel allaient dans ce sens (Gantelet et Gauzente 2004; Jardiné, 1992; Zazzo, 1978).

Les modalités d'accueil qui ont lieu AVANT la rentrée

Les modalités mises en place par les enseignantes avant la rentrée sont peu nombreuses et elles sont davantage centrées sur les parents (documentations, inscriptions, rencontres). Toutes les enseignantes interviewées rencontrent, depuis quelques années seulement, les parents avant la rentrée scolaire de leur enfant. Selon les participantes, cette mesure permet à l'enseignante de répondre aux questions du parent, de le rassurer et d'être davantage disponible pour l'enfant lors de la première journée d'école. De plus, elles considèrent qu'un parent calme et rassuré pourra transmettre plus facilement ce même état d'esprit à son enfant.

Lors de l'inscription à la maternelle qui se déroule habituellement au mois de janvier, peu d'enfants ont la chance de visiter le milieu. Ce résultat est fort surprenant étant donné que la principale caractéristique soulevée, et ce, par l'ensemble des participantes était reliée à l'insécurité et la crainte. Toutefois, au cours des entrevues, plusieurs enseignantes ont pris conscience de cette lacune. Elles ont constaté que, dans le passé, il y avait davantage d'enfants qui allaient voir les classes. Voici le segment d'une entrevue illustrant bien cette prise de conscience.

Chercheure : Puis par rapport aux enfants, sont-ils accueillis avant? Y-a-t-il des journées portes ouvertes ou d'autres modalités?

ISIS : Non, il y a juste eu l'inscription en janvier, mais ils ne les laissent pas visiter. Il y a eu quelques enfants, parce que j'ai vu deux petites têtes qui sont apparues dans ma fenêtre en janvier, mais c'est tout. Je pense que les secrétaires ou la direction ne les laissent plus circuler dans l'école. Je sais aussi qu'il y a une rencontre ici au début août «Accueil des nouveaux parents». Le service de garde et l'école accueillent tous les nouveaux parents, ce qui veut dire les nouveaux élèves et tous les enfants de la maternelle, mais les parents qui ont déjà des enfants ici ne viennent pas, alors c'est vraiment juste les nouveaux parents, mais il n'y a vraiment pas de temps prévu où les enfants peuvent venir écornifler, pas du tout...

Chercheure: Puis est-ce que c'était le cas avant?

ISIS: Oui, ça c'est déjà vu que pendant les inscriptions, la direction et les secrétaires nous disaient: « C'est le temps des inscriptions, donc les enfants risquent de passer dans vos classes » et là, tu me fais penser que si j'en ai vu deux c'est tout...

Chercheure: Alors les enfants n'ont pas vu le milieu avant d'arriver?

ISIS: Non pas du tout! C'est bien vrai ça!... Peut être que ça serait un point là... Peut être qu'il y en a qui se sont plaints qu'il y avait trop de circulation dans l'école on ne sait jamais tout là nous-autres comme enseignantes...

Chercheure: Mais si on revient à la petite crainte vécue face au niveau milieu?

ISIS: Ouin, ça aiderait peut être, en tout cas ça serait une bonne question à poser aux secrétaires si c'est une directive qu'on leur a donnée, parce que je suis certaine que les parents doivent le demander... On n'y pense pas toujours, mais là tu me fais réfléchir...

Une seule participante a rencontré les enfants avant la rentrée. Cela s'est fait lors de deux après-midi de type «portes ouvertes». Il importe, selon cette dernière, que cette visite ait lieu pendant la période de jeux libres, afin que les visiteurs aient le goût d'aller rejoindre les autres élèves. De plus, elle s'assure de mettre à la disposition de l'enfant le matériel qui sera présent en septembre (créer des points de repères). Elle dit être «en mode séduction» et veut donner le goût à l'enfant de revenir. Une autre école est aussi en processus d'implantation de cette modalité. En juin, elle vivra sa première

expérience. Le but de ce projet est aussi de créer un premier contact avec le milieu en mettant des images sur l'environnement et les intervenants, de répondre aux inquiétudes et de rassurer les enfants et leurs parents. L'une des participantes à statut précaire (sans poste permanent) a aussi vécu cette modalité dans le passé dans l'une des écoles dans laquelle elle avait enseigné, mais ce n'était plus le cas dans son nouveau milieu.

La plupart des enfants qui arrivent à l'école ne connaissent pas le nom de leur enseignante, et ce, en raison des changements administratifs effectués à la dernière minute (ouvertures de classe, attribution tardive des contrats, changement d'enseignante, etc.). En effet, seulement une école sur les cinq rencontrées, dévoile aux parents et enfants le nom de l'enseignante titulaire avant la rentrée. Toutefois, certains changements de dernière minute se sont imposés à quelques reprises, et ce, en raison d'ouverture d'une classe supplémentaire due à un surplus de clientèle. Bref, l'enseignante a été dans l'obligation de rappeler certains parents et élèves afin de les aviser des changements avant la première journée d'école, mais cette participante considère tout de même important de poursuivre cette modalité, et ce, dans le but de rassurer l'enfant.

VÉNUS: [...] Quand on envoie la lettre aux parents durant l'été, on leur dit dans quelle classe leur enfant est, ce n'est pas une surprise. Ce n'était pas comme ça dans le passé. La seule chose que je trouve plate c'est, comme cette année, la quatrième classe a ouvert ses portes en août, alors là il y a eu des changements, puisque 4 enfants de chaque groupe ont quitté. Il a donc fallu les aviser. C'était la première fois que ça nous arrivait à notre école en 25 ans, donc j'ai trouvé ça bien plate d'appeler 4 parents et de leur dire que finalement leur enfant ne serait plus dans ma classe, mais serait dans une autre classe et ça allait être tout aussi merveilleux, mais bon! Mais, sinon, je trouve ça ben le fun que les enfants sachent que c'est Mme Vénus qui sera leur enseignante, ils peuvent se préparer et mettre une image dans leur tête: Tu sais Mme Vénus, c'est celle qui a des lunettes ou celle qui a des poissons... dans mon cas des poussins! Oui, parce que aussi je m'arrange toujours pour avoir mon projet d'incubation des œufs de poules pendant les portes ouvertes, hein des poussins. Pis quand ils reviennent dans ma classe, ils cherchent les poussins, mais j'ai encore une photo d'affichée et je dis déjà :«Ha! Tu aimerais ça toi avoir des poussins!» alors je les mets déjà en projet... Je suis un peu...disons que c'est très important pour moi le mode séduction.

Deux enseignantes ont mentionné qu'elles vérifiaient si elles avaient des élèves avec des problématiques particulières puisque, dans certains cas, des rapports (orthophonie, psychologie, etc.) peuvent se retrouver au dossier de l'élève. L'une d'elles se permet aussi de rencontrer préalablement un élève ayant un besoin particulier. Cette rencontre se fait avec ses parents et la technicienne en éducation spécialisée, s'il y a lieu. Elle considère cette modalité importante, parce qu'elle permet de diminuer le stress des deux parties et rend ainsi l'expérience plus positive pour tout le monde.

Finalement, les autres modalités énumérées étaient davantage centrées sur l'organisation du matériel et de l'aménagement de la classe pour la rentrée.

Les modalités d'accueil qui ont lieu PENDANT la rentrée

Les enseignantes rencontrées bénéficient toutes d'une forme d'entrée progressive. Toutefois, les entrevues ont permis de voir que le terme «entrée progressive» veut tout simplement dire une période de temps où l'on procède à des modifications dans l'horaire et du nombre d'élèves, car les projets, d'un établissement à un autre, sont tous bien distincts. En effet, pendant cette période, les enseignantes mettent en place une multitude d'activités bien différentes, mais toutes dans le but de connaître l'enfant, de l'accueillir, de le rassurer et de développer un sentiment d'appartenance (décorations, cadeaux, cocarde, chansons, choix de crochet au vestiaire, dessin collectif, etc.). Elles se considèrent toutes chanceuses de pouvoir rencontrer leurs élèves en petits groupes les premières journées, car elles peuvent ainsi mieux les connaître, être davantage à l'écoute et, ainsi, développer un lien de confiance plus rapidement.

Chercheure: Alors au niveau des modalités, un accueil personnalisé et des plus petits groupes c'est important pour toi...

CYBELLE: C'est essentiel pour sécuriser l'enfant, pour faire en sorte qu'il ait une bonne impression de l'école, pour faire en sorte qu'il ait le goût de revenir. Tu sais pour lui faire voir que l'expérience est le fun que c'est intéressant, il ne faut pas que l'expérience soit synonyme de stress, que tu sais « elle ne m'a même pas écouté », par le passé je me suis déjà fait dire ça par un enfant: «Mme Cybelle, tu m'écoutes même pas! » Mais ça, c'était dans un contexte de 20 enfants en même temps, parce que, je m'excuse, mais je n'y arrive pas. Pis en même temps quand un enfant me dit ça, ça me brise le cœur à chaque fois, mais, malheureusement, j'ai juste une paire d'oreilles puis c'est une réalité. Alors des groupes d'enfants moins nombreux, c'est réellement important les premières journées.

Pour l'une des participantes, les trois premières journées sont destinées à l'observation/évaluation des élèves, puisque la formation des groupes n'est pas définitive. En effet, à cette école, suite aux observations faites lors des trois premières journées, il arrive que certains changements dans la formation des groupes soient apportés. À la fin de la troisième journée, l'enfant quitte avec une heure de rendez-vous pour le lendemain. Il sera alors accompagné de ses parents et rencontrera à ce moment-là plus intimement son enseignante. C'est aussi lors de cette journée qu'il dépose ses effets personnels à l'école. Le but premier de cette pratique est d'assurer un meilleur équilibre des groupes de maternelle et ainsi offrir une meilleure qualité d'accompagnement tout au long de l'année.

Dans tous les autres milieux, lors de la première journée, les enfants viennent en petits groupes d'environ cinq ami(e)s accompagnés de leurs parents et rencontrent leur nouvelle enseignante et leur nouveau milieu pour un période d'environ une heure. Finalement, le plaisir semble être de la partie tout comme le charme et la séduction pour l'ensemble des participantes.

FLORE: Je pense que les premiers temps ce qui est le plus important c'est de donner le goût de venir à l'école. Pour qu'ils aient le goût de revenir le lendemain justement. Et, comme je te dis, l'organisation était nécessaire, mais je ne pense pas que ça soit super intéressant, alors il faut quand même compenser un moment donné, prendre soin de l'enfant, de son besoin à lui, pas juste du mien, parce que l'organisation ça c'est le mien!

Les modalités d'accueil qui ont lieu APRÈS la rentrée

Les modalités d'accueil qui ont lieu après la période destinée à l'entrée progressive sont davantage individualisées et personnalisées au groupe. D'ailleurs, les enseignantes avaient soulevé au départ que leur clientèle avait des expériences antérieures bien différentes les uns des autres. On peut donc croire qu'au fil des jours, une meilleure connaissance des enfants rend possible la différenciation pédagogique en tentant d'adapter certaines mesures en cas de besoins plus particuliers.

La communication aux parents s'avère importante pour toutes les participantes. En ce sens, elles n'hésitent pas à téléphoner aux parents et à les rencontrer individuellement pour échanger si cela s'avère nécessaire.

Trois enseignantes accompagnent pendant un certain temps leurs élèves au dîner et aux périodes de spécialistes (éducation physique, musique) étant donné que, selon elles, ces situations génèrent souvent beaucoup d'insécurité au début (perte des repères).

Le respect du rythme d'adaptation de chacun semble important, mais parfois difficile à gérer. Une participante mentionnait le fait que l'attention est souvent plus dirigée vers les élèves plus turbulents et extravertis pour éviter la zizanie, et ce, au

détriment des plus timides. Donc, elles ont à cœur le respect du rythme de chacun, mais selon leurs dires, les conditions pédagogiques et les groupes plus nombreux ne rendent pas toujours possible et facile ce principe.

CYBELLE: [...]Même des adultes qui s'en viennent vers du nouveau sont insécures, donc un enfant c'est encore plus fragile, ça a moins de capacité d'exprimer ses émotions d'où l'importance de bien l'accueillir, d'être sensible à ce qu'il exprime ou à ce qu'il n'exprime pas à travers son langage du corps, donc il faut que tu observes bien que tu accueilles bien que tu écoutes bien, il faut que tu les sécurises tout ça dans un contexte où toi-même tu ne les connais pas. Ce sont des purs étrangers pis mets en 20 à la fois, il y en a qui sont perdus dans la brume pas parce que tu veux, mais par la force de la situation pis il y en a qui sont très très timides, moi cette année, j'ai trouvé ça particulièrement difficile parce que j'avais des élèves qui prenaient beaucoup de place pis au niveau du comportement c'était pas facile, puis dans le processus mes plus timides j'ai passé à côté de plusieurs. Je n'avais pas le choix, parce que si je n'intervenais pas auprès de ces enfants-là, ça semait la zizanie pis tu sais c'est toutes ces exigences-là qui font que ce n'est pas facile en début d'année. Tu sais tu connais leur vulnérabilité, tu connais leur besoin, mais tu n'es pas toujours en mesure d'y répondre et ça créer du stress et de la tension autant pour l'enfant que pour l'enseignant.

L'une des écoles participantes reçoit pendant une période d'environ deux semaines l'aide de deux professionnels du milieu (orthopédagogue et psychologue qui sont moins occupés à cette période de l'année) pour assurer une bonne transition après les heures de classe (tourmente des départs et autobus). Ces deux intervenants viennent aussi chercher, à l'occasion, les enfants qui ont des coups de cafard afin d'éviter de faire pleurer les autres camarades influençables en cette période fragile. Il importe de considérer qu'une participante d'une autre école avait abordé ce manque de soutien dans

son école et souhaitait une aide semblable en cas de besoin ou de crise. Bref cette pratique n'est pas présente dans toutes les écoles. Pour le reste, la routine s'installe lentement, mais sûrement.

Fréquence des modalités d'accueil

Toutes les participantes ont bénéficié d'une entrée progressive d'environ cinq jours avec une diminution de temps de présence à l'école et de groupe (ratio élèves) (demi-journée, demi-groupe). Il est intéressant de constater que, lorsqu'on leur demande après combien de temps elles perçoivent un équilibre de groupe quant à l'adaptation, la réponse est unanime : au moins un mois et cela peut parfois aller jusqu'à deux mois selon le groupe.

Chercheure : Après combien de temps tu sens que ton groupe a atteint un équilibre commun par rapport à l'adaptation... Que tu peux te dire « Bon enfin tout le monde est prêt, tout le monde est bien, ça roule... »?

DEVI: Moi je dirais un mois là, après un mois ça fait vraiment « vroum! » C'est plus là « poupoupout... ». Tu as plus un tout, mais je dirais que ça prend un bon mois avant que les routines soient bien comprises, bien installées, que les ennuis soient un petit peu moins... Sauf qu'il y en a qui, au début, ça va bien, puis après un mois oups!... Ils réalisent qu'ils vont être à l'école pas juste pour une semaine, mais pour la vie là. Alors à retardements des fois tu as des difficultés d'adaptation à retardement. Là, ils ne veulent plus venir à l'école, pis là ils s'ennuient de maman et tout ça. Ils n'aiment plus l'école. Puis ce que j'essaie de faire comprendre aux parents dans ce temps-là, parce que je dois intervenir avec le parent dans ce temps-là, c'est que l'enfant ce n'est pas nécessairement qu'il n'aime pas l'école, mais ce qui essaie de dire, c'est qu'il aime ça être avec vous. Tu sais c'est de leur permettre de vraiment faire la distinction entre les deux. Tu sais ce n'est pas l'école qu'il n'aime pas, parce qu'il s'ennuie d'être avec vous, il aime beaucoup être avec vous et là il ne peut pas là. Mais moi je dirais un bon mois et des fois un peu plus pour répondre à la question.

Chercheure : Après combien de temps on peut dire qu'on a un équilibre de groupe? Que l'accueil est chose du passé, qu'on est prêt?

ISIS: Au mois de mai! (Rires). Moi j'ai toujours dit que septembre-octobre c'étaient les plus gros mois, j'ai souvent une extinction de voix ou un rhume, parce que on répète, on répète, on répète, ... c'est septembre, quand on arrive au 30 septembre: Ouf! Mais quand on arrive au début octobre, on arrive avec de nouvelles activités et des exigences un peu plus élevées alors là on dirait qu'on les déstabilise un peu. La routine qu'on avait instaurée en septembre bien on dirait qu'on est en train de la chambarder un peu et c'est pour ça que je dis moi après la fête de l'Halloween ça commence à bien aller.

Chercheure: Donc selon toi ça prend un bon deux mois?

Isis: Oui, oui!

La partie suivante traitera des enjeux liés aux choix des modalités qui viennent d'être énumérées.

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique

Pour ce troisième et dernier axe, la présentation des résultats tiendra compte, tel que convenu précédemment, des différents enjeux soulevés dans la grille d'analyse : enjeux reliés à l'enfant, aux parents, à l'enseignante, au service de garde en milieu scolaire, ainsi qu'aux différents paliers administratifs.

Les enjeux reliés à l'enfant

L'enfant se retrouve au cœur du discours de toutes les enseignantes interrogées. À cet égard, dans toutes les entrevues, les besoins des enfants ont été abordés comme principales raisons guidant les choix des activités et planification en début d'année

scolaire. Toutes les activités et projets mis en place, aussi différents les uns des autres, avaient à la fois tous comme but premier le respect des besoins de l'enfant. Les besoins de sécurité et d'appartenance au groupe semblent avoir une place de choix en début d'année et ils ont été évoqués à maintes reprises par l'ensemble des participantes à divers moments de l'entrevue.

Six des huit participantes ont aussi abordé l'importance en début de parcours scolaire de faire vivre des réussites à l'enfant et de lui permettre de se sentir compétent (choix des jeux et du matériel adapté aux capacités cognitives, sociales et affectives des enfants, diminution des attentes, etc.). Au premier coup d'œil, la modalité reliée au projet de formation de groupes pourrait sembler être davantage destinée à l'enseignante, mais après avoir écouté la bande audio, la raison d'être première de cette modalité est directement liée à l'intérêt des enfants, et ce, afin d'assurer une meilleure qualité d'accompagnement tout au long de l'année.

ISIS: [...] parce que c'est ça qui était difficile à équilibrer les troubles de comportements et de langage, parce que c'était ça à la base nous autre notre but, c'était d'équilibrer les groupes...

Chercheuse: Donc le but premier du projet d'entrée progressive était d'avoir des groupes équilibrés....

ISIS: Les problèmes de langage étaient divisés dans les 4 classes, c'était quoi les critères dans ce temps là... c'était juste ça : langage et comportement. C'était les gros cas et après on essayait de diviser les forts et les moyens dans les groupes, mais c'était ardu, ardu et on en faisait des heures pis là la direction qui nous arrivait avec des

demandes spéciales de la part des parents, ça, ça été une grosse mode un moment donné que la direction acceptait tout ce qui était demande spéciale, alors là il fallait remodeler pis...c'était vraiment dur... Donc là un moment donné on s'est dit: « Non, on va former notre groupe avant la rentrée! », mais on se permet encore de changer certains élèves au besoin après les jours d'observation. En moyenne, on changeait entre 3 et 5 enfants de groupe, mais l'année passée on n'en a pas changé du tout. Mais, il faut dire que cette façon de faire est née d'une année où tous les enfants avec de grandes difficultés se sont retrouvés dans la même classe et c'était dommage pour les autres de cette classe qui ne pouvaient pas cheminer aussi rapidement et recevoir le même enseignement de qualité, comme c'était la cas dans ma classe cette année-là: j'avais 20 anges [...].

L'aspect relié à la motivation, au goût, au désir d'apprendre ainsi que l'importance de développer chez leurs élèves une attitude positive face à l'école sont des enjeux de taille pour toutes les participantes quant à la planification du projet et des activités reliées à l'accueil. En ce sens, selon leurs propos, une mauvaise impression face à l'école est difficile à altérer et le parcours scolaire et la réussite éducatives en seront grandement influencés.

La moitié des participantes ont abordé les besoins de jouer et de bouger chez l'enfant de cinq ans comme étant des facteurs à considérer tout au long de l'année et encore plus lors de la rentrée scolaire dans la planification d'activités et de projets.

Trois participantes ont aussi tenté d'expliquer le fait que l'enfant qui arrive à l'école vit, en quelque sorte, un processus de deuil. En effet, l'arrivée d'une nouvelle

adulte dans sa vie amène, par le fait même, une coupure à faire avec son éducatrice avec laquelle il avait bâti une relation affective importante au cours des années précédentes. Ces participantes considèrent donc l'importance d'être à l'écoute de l'enfant et de faire en sorte qu'il se sente privilégié et aimé d'où la nécessité, selon elles, d'avoir des groupes réduits en début d'année. Ainsi, selon elles, le développement d'une relation de confiance se fera plus facilement.

DEVI: [...]mais tu sais, ce sont quand même tous des enfants de 5 ans qu'ils aient fait la garderie, qu'ils n'aient pas fait la garderie, qu'ils viennent de Montessori, qu'ils viennent du milieu familial, c'est quand même impressionnant de voir qu'ils ont un cheminement à faire qui est un peu le même pour tout le monde, pas le même pour tout le monde parce qu'on a tous notre tempérament pis tout ça, mais c'est quand même des enfants de 5 ans! S'il était à la garderie pis il arrive à l'école, il a quand même des insécurités, l'enfant a quand même créé des liens avec ses éducatrices, il a des deuils à vivre, il faut qu'il dise «bye» à son éducatrice et qu'il s'en vienne rencontrer une nouvelle madame qui va faire partie de son quotidien.... et ça prend du temps tout ça et il faut prendre le temps de la construire cette relation-là.

Deux enseignantes interrogées ont aussi fait référence à la sécurité physique de l'enfant. Les modalités d'accueil, selon elles, permettent une meilleure sécurité pour l'enfant que ce soit par rapport au numéro de parcours d'autobus, aux règles de conduite à suivre dans le transport scolaire ou, encore, lors d'un exercice d'incendie.

Tout compte fait, l'enfant occupe une place prépondérante dans le discours des huit participantes et les besoins affectifs, cognitifs et sociaux se retrouvent dans les enjeux qui guident leur choix en début d'année.

Les enjeux reliés aux parents

La situation de travail des parents engendre des contraintes, surtout en ce qui a trait à l'aspect temporel/organisationnel qu'amène la modalité du temps de classe réduit pendant l'entrée progressive. En effet, ce point a été abordé par toutes les enseignantes interviewées: le projet d'accueil des enfants doit faire en sorte de ne pas trop perturber l'horaire des parents souvent débordés.

Toutefois, cinq des enseignantes expliquent dans leur discours l'importance de prendre le temps d'expliquer les raisons d'être et les besoins auxquels répondent le projet d'accueil et de l'entrée progressive aux parents. Selon elles, en prenant le temps de le faire préalablement et en donnant l'horaire le plus tôt possible aux parents, ils comprennent mieux et participent de façon positive au projet. En effet, en expliquant aux parents l'importance de vivre une entrée en douceur et en leur demandant de trouver des modalités de garde autre que le service de garde pendant l'entrée progressive (gardienne, oncle, tante, grands-parents, etc.), le nombre d'inscription au service de garde à temps complet lors des années suivantes a été réduit à 75% selon elles. Bref, la communication est la clé de la réussite selon elles.

ATHÉNA: Ici on a 5 jours pour l'entrée progressive. On a aussi une direction d'école qui y croit, sauf que la problématique avec l'entrée progressive est beaucoup liée avec la gestion des enfants qui vont au service de garde quand même, et ce, même s'ils sont en entrée progressive. Ce qu'on a fait c'est que la direction nous a demandé de rencontrer la dame du service de garde pour parler de cette problématique là avec elle et de trouver des solutions. Alors on s'est assis avec elle puis la directrice du

service de garde, ce qu'elle nous disait c'est : «Ben moi je les reçois ces enfants-là puis ils sont fatigués chez nous, puis c'est chez nous qu'ils vivent le stress.» Alors, on avait mis en place dans les années passées, cette demande aux parents de prévoir du temps où ils garderaient l'enfant à la maison plutôt que de l'envoyer au service de garde, sauf qu'on avait mis ça dans la lettre qu'on envoyait à la maison pis c'était tout. Maintenant, suite à cette rencontre-là avec la dame du service de garde, nous avons prévu que les parents qui viendraient aux portes ouvertes on leur remettraient un questionnaire et on leur remettraient aussi cette proposition-là de ne pas utiliser le service de garde tout en leur expliquant pourquoi on ne veut pas qu'ils y aillent à temps complet. Alors pendant les portes ouvertes on va jouer ce rôle-là de mieux informer le parent pour que la dame du service de garde ne se retrouve pas avec 50-60 petits qui étaient au service de garde [...] Des collègues l'ont fait dans d'autres écoles et elles ont dit que le nombre d'enfants inscrits avaient diminué au moins de 75%. Et tu sais, à toutes les fois où j'ai questionné les parents après leur avoir bien expliqué les fondements et raisons d'être de l'entrée progressive, toutes ces fois-là ces parents-là étaient en grande majorité d'accord avec l'entrée progressive, parce qu'ils comprenaient mieux pourquoi on faisait ça et qu'est-ce qu'on faisait.

Toutes les participantes rencontrent les parents avant la rentrée. Cette façon de procéder leur permet d'être disponible pour l'enfant lors de la journée et permet aussi de rassurer les parents plus insécures qui pourront par la suite transmettre ce même état d'esprit à leur enfant.

Finalement, selon la majorité des participantes, les parents ont, eux aussi, besoin de se faire rassurer, de se sentir accueilli et de développer une relation de confiance avec l'enseignante afin d'assurer la réussite scolaire de leur enfant et de mieux soutenir leur enfant dans cette transition.

Les enjeux reliés à l'enseignante

Les croyances et les valeurs des enseignantes sont parfois venues ponctuer leur discours. L'explication de leurs modalités et les enjeux qui sous-tendent leur choix laissaient souvent percevoir leurs convictions pédagogiques (l'enfant a besoin de bouger, il apprend en manipulant, en explorant, etc.). Ces convictions pédagogiques se retrouvaient aussi dans l'organisation physique et temporelle de leur classe (beaucoup de moments pour l'exploration, choix des différents coins de jeux, etc.). Deux des participantes ont aussi fait référence à leurs bonnes et moins bonnes expériences dans le rôle de parent quant à l'entrée scolaire de leurs propres enfants. Elles considèrent leurs expériences comme enrichissantes et permettent d'éviter de reproduire certains modèles. Voici certains verbatims d'entrevues qui évoquent cela :

Chercheure : Quelles sont les activités que tu fais pour accueillir l'enfant la première journée?

Vénus : On joue! On joue, on joue... Bien dans ma classe on joue beaucoup. Je commence à instaurer une routine parce qu'on sait que la routine c'est sécurisant, mais je ne me lance pas moi à identifier les petits cahiers, [...] Mais moi, je vais être très honnête, je suis mère de trois enfants et j'ai vécu donc trois rentrées et j'en pleurais, parce qu'il y a des écoles où j'ai été invitée et on sait qu'ils font la réunion de parents lors de la première journée. Je l'ai vécu deux fois sur trois et là tu vois ton enfant qui a le choix entre deux tables : soit du coloriage ou des petites figurines. Alors moi là, j'étais déjà venue d'accueillir les enfants de façon privilégiée, mais ça a juste confirmé! Donner le goût de l'école à l'enfant, ça commence dès la première journée pis dans notre cas à nous, ça commence même avant là aux portes ouvertes. Alors je suis vraiment centrée sur l'enfant.

Chercheure : Alors cette année il va y avoir des portes ouvertes, mais dans le passé, l'enfant n'avait rien comme tel...

Devi : Non, il n'avait pas vu la classe, alors je pense que ça va être très positif. Moi, si je peux me permettre pour l'avoir vécu avec mes deux enfants, parce que ma fille et mon garçon ont vécu les portes ouvertes en mai à leur école pis ça été très positif. Je trouvais qu'ils pouvaient déjà mettre.. tu sais une image sur des gens, sur un lieu, sur un mobilier (des tables, des chaises, etc.) mais au moins l'été avant, ils n'avaient pas autant d'anxiété. Ouin, je pense que ça va avoir cet effet là.

Les besoins organisationnels des enseignantes reviennent aussi dans leur discours. À un moment ou un autre, elles ont toutes fait référence à la lourdeur de la tâche en début d'année. Le fait d'avoir des temps réduits de présence-élèves permet aux enseignantes d'organiser le matériel scolaire, les diverses activités et de communiquer avec les parents, et ce, toujours dans le but d'assurer un enseignement de qualité, en étant disponible pour l'enfant, tout en mettant en place des outils et des systèmes ajustés à ses besoins.

Une enseignante a abordé le fait qu'elle devait tenir compte aussi de ses limites personnelles et ses fragilités comme personne à part entière dans ce processus. En d'autres termes, en début d'année elle donne le maximum d'elle-même, mais elle se doit aussi de tenir compte de sa santé et de ses propres limites. Parfois, même si elle aimerait quitter plus tard et en faire davantage, elle remet au lendemain certaines tâches, sans toutefois remettre en cause la sécurité et le bien-être de ses élèves.

Une seule enseignante a fait référence aux résultats de différentes recherches. Selon elle, puisque les recherches sur le développement démontrent que l'apprentissage à cinq ans passe par le jeu et que le jeu est un besoin vital à cet âge, elle y accorde une place de choix dans l'organisation de sa classe.

Tout compte fait, la personnalité et les convictions des enseignantes sont des enjeux qui ponctuent leurs choix et leurs discours. Chaque personne est différente et même si certaines participantes enseignaient dans le même milieu scolaire, aucune d'entre elles n'a un projet similaire dans les moindres détails et explications.

Les enjeux reliés au service de garde en milieu scolaire

Tel que mentionné précédemment, toutes les participantes bénéficiaient d'une entrée progressive. La principale contrainte soulevée était en lien avec les services de garde en milieu scolaire. Pour certains enfants, l'entrée progressive n'est pas réellement vécue puisque, plutôt que de retourner à la maison en fréquentant l'école à demi-temps, ils se dirigent au service de garde de l'école. Dans deux écoles, plus de la moitié des élèves en septembre ont vécu cette problématique. Toutefois, suite à cette lacune dans le passé, certaines intervenantes dans d'autres milieux interviewées ont cherché différentes solutions. Une rencontre préalable avec les parents et l'envoi de la documentation expliquant l'importance d'accueillir l'enfant en douceur, a eu un impact positif sur le

nombre d'inscriptions au service de garde pendant cette période d'accueil (premiers jours d'école) l'année scolaire suivante. En ce sens, elles avaient conseillé aux parents qui ne pouvaient être présents pour des raisons hors de leur contrôle, de trouver une personne signifiante dans la vie de leur petit pour l'accompagner après les classes (voisine, gardienne, grands-parents, oncle, tante, ...). Dans les écoles où il y a moins d'enfants qui fréquentent le service de garde lors de la première semaine, les responsables du service de garde avaient, elles aussi, rencontré les parents avant (en mai) et appuyaient favorablement les mesures en communiquant les mêmes informations et explications que les enseignantes. L'ouverture, la collaboration et la compréhension des différents intervenants (éducatrices, direction, enseignants, parents) impliqués dans ce processus demeurent des facteurs importants selon les participantes.

Chercheure: Est-ce qu'on peut dire qu'il y a des désavantages à l'entrée progressive au niveau toujours des enfants?

GAÏA: Bien je sais qu'on a souligné le problème pour l'enfant qui avait une entrée progressive à l'école et qui ne l'avait pas en même temps au service de garde. Ça on en a beaucoup parlé, puis ce qu'on a fait par rapport à ça, c'est qu'on est allé chercher la collaboration du service de garde pour faire la promotion de ce qu'on dit. Parce que la promotion c'est de dire aux parents, je pense que c'est écrit dans la lettre que l'on envoie dans l'été, c'est d'essayer de trouver un endroit pour votre enfant pendant l'entrée progressive : grand-papa, grand-maman, un voisin qui est à la maison qui peut accueillir autre que le service de garde. Et la dame du service de garde a trouvé que ça avait plein d'allure parce que nous on a notre vécu, mais on est pas dans leur vécu à eux au service de garde, puis c'est vrai qu'il se ramasse avec plein d'enfants qui ne sont pas nécessairement là tout au long de l'année parce que ça devient un dépannage. Donc, tu sais, ça devenait une problématique.

Chercheure: Donc on peut dire que, pour les enfants qui fréquentent le service de garde, l'entrée progressive c'est un gros désavantage.

GAÏA: Bien si tous les parents l'utilisent oui! Mais quand on a réalisé tout ça, on a pris le temps de mieux coordonner tout ça: d'envoyer la lettre aux parents, de parler à la responsable du service de garde et l'année suivante, il y a eu moins d'enfants, ça eu ça comme impact. Donc, la personne qui s'occupait des enfants du service de garde en avait peut être seulement 5 ou 6 à la fois. On voulait éviter qu'il y ait une entrée progressive juste en classe et non au service de garde comme dans le passé. Puis comme l'impact a été qu'il y ait moins d'enfants maintenant qui le fréquente, ceux qui continuent tout de même à y aller, sont privilégiés dans un certain sens, car les éducatrices ont moins d'enfants. Dans le fond l'important, c'est de regarder les différentes situations qui se présentent, parce qu'il y a des gestes qu'on pose pis on ne réalise pas dans le fond que ça ne fait pas de sens d'un autre côté... Mais il faut se poser des questions comme: « Qu'est-ce qu'on peut faire? » puis trouver des solutions qu'on applique plutôt que de dire : « Ah bien là ce n'est pas notre problème, ça appartient au service de garde! », car oui c'est notre problème, puis qu'est-ce qu'on peut faire dans le domaine du possible pour le régler. Puis à notre école, la communication a eu un très bon résultat.

*Les enjeux reliés aux différents paliers administratifs**Appui souhaité au niveau administratif*

Un meilleur appui du ministère est souhaité par les participantes. Depuis l'an dernier, le MELS se dit favorable et prescrit maintenant un minimum de deux jours destinés à l'accueil des nouveaux élèves de maternelle. En effet, la Loi sur l'instruction publique permet maintenant aux commissions scolaires d'autoriser à accorder aux écoles qui en font la demande, une dérogation au régime pédagogique en vertu de l'article de loi 222 (L.R.Q., c I- 13.3). Toutefois, la majorité des enseignantes rencontrées souhaiteraient avoir une campagne de sensibilisation servant à expliquer aux parents l'importance de ces mesures afin de les soutenir dans leurs modalités. Le fait que les modalités reliées à l'entrée progressive doivent être présentées chaque année au conseil d'établissement fait en sorte que la bataille se poursuit d'année en année, sans jamais avoir de garantie en bout de ligne selon quatre des participantes. Toutes les enseignantes expérimentées ont vu leur nombre de journées relié à l'entrée progressive (groupes et temps réduits) diminuer de moitié depuis l'avènement de la maternelle à temps complet, datant de 1997. L'Association d'Éducation Préscolaire du Québec (AÉPQ) travaille d'arrache-pied pour maintenir cette procédure et les enseignantes se font les « chiens de garde » du dossier pour reprendre les propos d'une participante. Quatre enseignantes ont souligné le travail de l'ancienne conseillère pédagogique de la commission scolaire dans le dossier de l'accueil. Cette personne-ressource avait contribué à l'implantation des mesures d'accueil en offrant aux enseignantes de maternelle une formation sur le sujet et

en défendant le dossier avec rigueur dans les dernières années. Le départ de cette intervenante a été soulevé par les quatre participantes comme étant une grande perte en ce sens. Les six enseignantes plus expérimentées se souviennent toutes d'une année où la commission scolaire avait refusé de modifier l'horaire et aboli toutes formes d'entrée progressive. Elles ont toutes affirmé que cette année-là s'était avérée plus difficile qu'à l'habituel et qu'il y avait eu des répercussions, entre autres : les enfants avaient pleuré plus longtemps, l'équilibre de groupe quant à l'adaptation, la routine et l'autonomie fonctionnelle avaient également été plus ardues.

Chercheure: Avant de terminer l'entretien, est-ce que tu as l'impression qu'il y a quelque chose d'important qu'on n'a pas abordé et qu'on devrait parler concernant l'accueil et les modalités?

ATHÉNA: Je pense qu'il faut que les dirigeants des commissions scolaires, c'est ce palier là, là, que les dirigeants du gouvernement soient plus sensibilisés à ce que c'est un enfant qui arrive à l'école. Ça, ça devrait faire partie des modalités d'accueil et je sais pas comment et par quel palier on peut passer pour rejoindre, pour favoriser ça. [...] Il faut continuer à sensibiliser les gens pour qu'ils comprennent que l'enfant de 5 ans, ce n'est pas un adulte en miniature.

Chercheure: Et est-ce que tu as l'impression que dans le milieu aussi c'est mal compris?

ATHÉNA: Oui, mais moi je parle des dirigeants d'en haut, parce que si c'est bien compris et bien développé, ça serait bien énoncé et ça découlerait. Et là, ce qui se passe ce n'est pas ça. Et les parents ne comprennent pas. Et à toutes les fois où j'ai questionné les parents après leur avoir bien expliqué les fondements et raisons d'être de l'entrée progressive, toutes ces fois-là ces parents-là étaient en grande majorité d'accord avec l'entrée progressive parce qu'ils comprenaient mieux pourquoi on faisait ça et qu'est-ce qu'on faisait.

Chercheure: Donc un manque de transfert d'informations de la population est notable?

ATHÉNA: Oui, il serait important que ce soit publicisé. Il faut pas que la recherche que tu fais reste à l'université, il faut que ce soit mis dans les journaux pour que les gens comprennent mieux. C'est du travail, mais il ne faut pas abandonner.

Le transport scolaire et les contraintes budgétaires :

Trois des participantes ont aussi relevé l'aspect relié aux contraintes budgétaires quant aux coûts de la modification de l'horaire comme étant parfois une difficulté (autobus, frais de garde, ...), les deux encadrés qui suivent sont des segments de deux entrevues qui vont en ce sens.

Chercheure : Au niveau de l'implantation des modalités d'accueil; dans ton milieu, tu m'as dit que la direction était favorable à l'entrée progressive, est-ce qu'il y a d'autres normes ou contraintes qui viennent faciliter l'implantation des modalités?

ATHÉNA : Bien que la direction soit favorable ça aide beaucoup. Que ça soit un quartier de marcheurs c'est facilitant pour l'organisation d'une entrée progressive, parce que les quartiers où les enfants sont transportés en autobus, j'imagine que c'est plus difficile.

Chercheure : On va parler maintenant de l'implantation des modalités, j'aimerais que tu me parles des normes ou des contraintes qui viennent faciliter l'implantation des modalités d'accueil que vous mettez en place

VÉNUS : [...] dans l'argent, moi j'ai connu un temps où il n'y avait pas de contrainte, où il y avait plus d'autobus. Ça faisait partie de l'accueil ça aussi! J'ai déjà eu une enfant qui ne voulait plus venir à l'école : elle avait peur du chauffeur d'autobus. Alors ça c'est une contrainte... Comme notre accueil ne doit pas engendrer des coûts supplémentaires, ce n'est pas la réalité pour l'enfant. Il ne vit pas la même chose qu'avec l'horaire régulier avec le transport lors de l'entrée progressive. Mais tu vois, nous autres, l'important c'est qu'ils prennent l'autobus au moins une fois pour qu'ils s'habituent. Tu vois, avant que la maternelle soit à temps plein, il y avait aussi une entrée progressive, mais il n'y avait pas de coûts supplémentaires, parce qu'il y avait déjà un autobus en entrant et en sortant. On avait même le droit de modifier les heures pour raccourcir, mais c'était différent, pis c'est pour ça que certains enfants se dirigent au service de garde parce qu'ils n'ont pas le transport.

Le Programme d'éducation préscolaire de l'école québécoise

Les projets reliés à l'accueil des enfants, selon les participantes, sont tout-à-fait en lien avec le 3^e mandat du Programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001) « Faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école » (p.52). Toutefois, une section traitant exclusivement de l'accueil et du développement de l'enfant (ses besoins, ses réactions possibles, types d'intervention, ...) aurait avantage à être ajoutée au Programme ou, encore, appuyée par un document d'accompagnement selon les enseignantes interrogées. Toutes les participantes souhaiteraient y retrouver des pistes et des propositions, sans nécessairement qu'elles soient prescriptives, et ce, afin de répondre plus adéquatement aux besoins de leur clientèle et de leur milieu de travail.

Enseignantes à statut précaire et processus d'embauche

Deux des participantes sont de jeunes enseignantes à statut précaire. Toutes deux ont abordé le fait que, puisque les modalités d'accueil sont décidées en juin et que les nouvelles enseignantes (contractuelles) ne connaissent leur milieu de travail qu'à la fin août, elles participent peu au projet relié à l'accueil et doivent s'adapter très rapidement. En d'autres termes, elles ne peuvent pas s'impliquer dans les choix des mesures reliés au projet d'accueil et puisque rien de commun n'est établi à l'ensemble d'une même commission scolaire, elles doivent s'ajuster à chaque année. En effet, il est

arrivé qu'elles bénéficient de cinq journées reliées à l'entrée progressive une année pour ensuite devoir diminuer à trois l'année suivante.

Au terme de la présentation des mises en commun des données des huit participantes, il importe de rappeler que la grille d'analyse a été élaborée dans une démarche d'analyse comparative et continue rigoureuse. Afin de guider le lecteur dans cette longue lecture, les données reliées aux pratiques singulières ont d'abord été présentées en appendice D. Ces données singulières ont ensuite menées à ce chapitre dans lequel le focus était davantage mis sur les convergences et divergences dans la pratique des participantes, et ce, en tenant toujours compte des trois axes présents dans la grille d'analyse.

Tout compte fait, dans le but de conclure cette section, il devient opportun de se remémorer la question de recherche et les deux objectifs qui en ont découlé pour diriger la quête de compréhension face à l'implantation des modalités d'accueil. Tout d'abord, la question de recherche au départ portait sur la nature des pratiques enseignantes : « Quelles sont les modalités d'accueil mises en place par les enseignantes du préscolaire pour répondre aux besoins affectifs de l'enfant dans son processus d'adaptation? » De cette dernière a suivi deux sous-questions en lien avec les sous-objectifs : « Quelles sont les modalités pour accueillir l'enfant ? » et « Pourquoi elles choisissent de le faire ainsi? » La

deuxième sous question concernait davantage le sens et les enjeux liés à leur pratique. C'est dans le but de répondre à ces questionnements que le prochain chapitre s'attardera à l'interprétation des données, et ce, afin d'en dégager les résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est l'aboutissement d'une longue recherche parsemée de questionnements, de découvertes, de constructions et de reconstructions de certaines représentations. Avant de poursuivre en ce sens, reprenons rapidement les grandes lignes de ce parcours qui a mené à l'interprétation des résultats.

La problématique de départ a permis de constater que le moment de passage vers la maternelle est déterminant pour le développement du jeune enfant qui arrive à l'école et que les enseignantes doivent tenir compte de plusieurs facteurs dans l'implantation des modalités reliées à leur accueil en début de parcours scolaire. À la suite de ces constats, les objectifs et questions de recherche suivantes ont été formulés :

- 1) Identifier diverses modalités d'accueil mises en place par les enseignantes (Que font-elles pour permettre un passage qui soutient l'enfant tout en tenant compte des réalités administratives?).
- 2) Dégager les enjeux qui sous-tendent le choix des modalités d'accueil du point de vue des enseignantes (Pourquoi elles le font ainsi?).

Par la suite, avant d'entreprendre la démarche méthodologique qui conduirait à l'éclaircissement de ces questionnements, l'élaboration d'un cadre conceptuel pour apporter un peu d'éclairage sur les concepts clés reliés au phénomène de l'accueil et des

besoins des enfants fréquentant la maternelle cinq ans a été entrepris. Ce dernier trouvera écho dans l'interprétation des résultats qui suit.

Le défi méthodologique consistait à entrer dans l'intimité de la pratique des enseignantes, de mieux comprendre le contexte, de dégager les modalités d'accueil qui ont été mises en place et de saisir le sens accordé à leurs pratiques et c'est ce que l'entrevue individuelle semi-dirigée a permis d'accomplir. Bien entendu, la grille d'analyse qui en a émergé a permis de mieux structurer la présentation des données, et ce, en les présentant sous trois axes distincts : 1- Les perceptions des enseignantes face au développement de l'enfant qui arrive à l'école, 2- Les modalités d'accueil qu'elles utilisent et, 3- Les enjeux qui guident leurs choix.

Il faut maintenant dégager une interprétation de ces données pour rendre compte de la nature et du sens que les enseignantes de maternelle donnent à leur pratique au regard des modalités d'accueil et des besoins de leurs élèves. Dans cette section, l'interprétation des données se fera sur le regroupement des discours de l'ensemble des participantes présenté au chapitre précédent, et ce, en respectant toujours les trois axes qui ont découlé de la grille d'analyse. C'est donc dire qu'au-delà des particularités individuelles, il a été d'abord possible de dégager des constantes et que, maintenant, les liens avec le cadre conceptuel de départ seront faits.

Avant même de présenter l'interprétation des résultats pour chacun des axes, il devient nécessaire de souligner que les éléments théoriques ont soutenu la compréhension relative à la pratique professionnelle en général, c'est à dire pour l'ensemble des participantes. Par la présentation de ces éléments théoriques, il est facile de constater que l'interprétation des résultats va au-delà du discours des enseignantes et qu'il a été rendu possible grâce aux stratégies de triangulations des données. Bref, le regard posé sur la pratique professionnelle des enseignantes est un regard de l'intérieur qui rend justice aux participantes puisqu'il a été conduit à partir de leur discours. Au terme d'efforts d'intégration, de mises en relation et d'essais de compréhension, il sera dégagé, selon Paillé (2003), « [...] Un phénomène traversant de façon significative une partie importante du corpus et/ou permettant de répondre de façon originale et synthétique aux objectifs de l'enquête» (p.194). En définitive, l'interprétation présentée dans ce chapitre s'est prêtée à un niveau de conceptualisation pouvant rejoindre l'ensemble des participantes pour expliquer leurs pratiques professionnelles concernant l'accueil des enfants.

Axe 1- Perceptions/connaissances des enseignantes face au développement de l'enfant qui arrive à l'école

Lorsqu'il a été demandé aux enseignantes de décrire l'enfant qui arrive à l'école en septembre, la réponse était unanime et tournait autour de ces qualificatifs : craintif, insécure, apeuré, vulnérable, inquiet, anxieux. Bref, l'aspect relié aux besoins

affectifs était celui le plus présent dans le discours des participantes. Le second aspect le plus commun était le caractère égocentrique quant au développement social de l'enfant en début d'année scolaire.

Au niveau cognitif, la plupart des enseignantes interrogées ont parlé de l'importance de développer d'abord une relation de confiance avant de débiter l'enseignement de nouvelles notions. Un peu plus de la moitié des participantes ont fait référence à l'importance du jeu et de la manipulation dans l'apprentissage, mais seulement deux ont fait le lien avec des auteurs et des stades de développement présent dans la littérature. En effet, Piaget et le stade pré-opératoire a été clairement évoqué par deux participantes.

Mis à part Piaget, aucun autre auteur ou théorie n'a été évoquée aussi clairement dans leur discours. Donc, les liens présentés plus loin demandaient un niveau d'inférence plus grand. D'un côté, cette prise de conscience laisse présager une pratique plus intuitive chez plusieurs enseignantes interrogées. En effet, les participantes expliquent ce qu'elles font et semblent rattacher leur pratique à leurs valeurs pédagogiques et leurs intuitions, et ce, toujours dans le but de respecter le plus possible les aspects liés au développement de l'enfant tel qu'elles le perçoivent.

D'un autre côté, on peut facilement faire le lien entre le discours des enseignantes et la pyramide des besoins de Maslow présentée dans le cadre conceptuel au chapitre II. En effet, le besoin de sécurité a été très présent dans le discours de toutes les enseignantes. Sept projets d'entrée progressive sur un total de huit, ont comme principales visées « de sécuriser l'enfant et le parent » en premier lieu et « de favoriser un sentiment d'appartenance au groupe » en second lieu. Il s'agit donc des deuxième et troisième étages de la célèbre pyramide.

Certaines enseignantes ont aussi traité des besoins plus primaires relevant du premier étage, comme celui relié à la sécurité physique de l'enfant (règle en autobus et lors des exercices de prévention d'incendie). D'autres participantes utilisent, de leur côté, le besoin primaire « se nourrir » pour développer une relation de confiance lors des premières journées, et ce, en offrant une collation spéciale à leurs élèves : elles considèrent que manger peut être rassurant pour certains enfants.

De surcroît, près de la moitié des participantes ont abordé l'importance de faire vivre des réussites et de permettre à l'enfant de se sentir compétent (choix des jeux, matériel, diminution des attentes, ...) ce qui relève du quatrième étage de la pyramide (besoin d'estime de soi).

Lors d'un premier coup d'œil, le seul projet d'accueil qui n'avait pas comme principale visée « le besoin relié à la sécurité affective de l'enfant », soit celui d'Isis comprenant la modalité reliée au projet de formation des groupes, a semblé être davantage destiné aux besoins de l'enseignante. Par contre, après avoir analysé plus en profondeur le discours de la participante, la raison d'être première de cette modalité est directement liée à l'intérêt des enfants, et ce, afin d'assurer une meilleure qualité d'accompagnement tout au long de l'année (avoir des groupes-classe équilibrés). Malheureusement, cela semble se faire un peu au détriment des besoins de sécurité et d'appartenance, puisque l'enseignante a affirmé d'elle-même que, lors des premières journées, les enfants ne s'attachent pas et pour reprendre ses mots « ils ne savent pas trop sur quel pied danser ».

ISIS: On dirait qu'avant, peut être que les parents leur dit et les prépare que tu sais ça sera peut être pas ton prof, donc l'enfant ne veut peut être pas venir proche ou... nous donner toute leur affection tout de suite, même s'ils sont jeunes, ils ne savent peut être pas sur quel pied danser...

Isis a aussi été la seule participante à affirmer qu'à chaque année, certains enfants devaient être « arrachés » des bras de leurs parents lors de la première journée. Il importe de rappeler ici que c'est le seul milieu où l'enfant n'est pas accompagné ce jour-là.

ISIS: Je le décrirais comme étant craintif, puis même le plus extraverti peut parfois être celui qui est le plus accroché à la jupe de sa mère. Parce que souvent, nous, on va en parler plus tard de notre genre d'entrée progressive l'enfant, on n'a jamais rencontré l'enfant avant, il arrive parachuté le matin et là il faut qu'on le prenne des parents. Donc à chaque année on en a toujours au moins un par classe qu'on doit

carrément enlever les bras après le cou de la mère. Ou il y en a d'autres que c'est la mère qui est en larmes et que l'enfant est autonome. Donc il y en a des deux qui au point de vue affectif, ils vont s'ennuyer, ils n'ont jamais coupé le cordon ombilical, puis il y en a d'autres qui sont plus indépendants parce qu'ils ont déjà fait la garderie, mais là on dirait que comme c'est la grande école, il font quand même une réaction...

Cependant, lors de la quatrième journée, cela se rétablit, puisque l'enfant vient accompagné de ses parents et rencontre son enseignante en sous-groupes. Mais si l'on s'en tient à la pyramide des besoins de Maslow, il importe de prendre soin des étages inférieurs (se sentir en sécurité, besoin d'appartenir à un groupe, de se sentir aimé, écouté et compétent), et ce, avant de procéder à faire développer des connaissances et réaliser une tâche quelconque, puisqu'une erreur de soubassement de la pyramide a démontré qu'elle peut mener à son effondrement. Bref, le goût de revenir à l'école pourrait être remis en cause plus facilement avec ce type de projet si l'on tient compte de ce point de vue.

D'autant plus, tel que présenté dans le cadre théorique, plusieurs recherches mettent en évidence l'importance de la maternelle par rapport au cheminement scolaire de l'enfant. La transition à la maternelle est considérée comme une période de vulnérabilité pendant laquelle se développent les attitudes, les comportements et les compétences qui ont un rôle capital dans le développement et la réussite scolaire des enfants (Ramey et Ramey, 1999; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Autrement dit, les enfants qui expérimentent des difficultés d'apprentissage et comportementales dès le

début de leur entrée à l'école risquent davantage de poursuivre dans cette même voie et d'abandonner l'école de façon prématurée (Early, Pianta et Cox, 1999; La Paro, Pianta et Cox, 2000; Kraft-Sayre et Pianta, 1999). En ce sens, les sentiments et attitudes précoces à l'égard de l'école sont reliés au développement et à la réussite scolaire (Entwistle et Alexander, 1993; Ladd et al., 2000; Kraft-Sayra et Pianta, 1999; Stipek et Ryan, 1997).

D'autre part, la qualité des relations interpersonnelles de l'enfant est reliée à son ajustement à la maternelle (Christensen, 1998), notamment la qualité de la relation élève-enseignante (Howes et Hamilton, 1992; Pianta et al., 1997; Ramey et Ramey, 1999). On peut comprendre que la qualité de ces relations soit susceptible de permettre à l'enfant de recréer une base de sécurité favorisant l'exploration de ce nouvel environnement, lui donnant le goût d'être à l'école.

Tout compte fait, il n'en demeure pas moins que l'enfant est au cœur des choix de toutes les enseignantes interrogées et qu'elles considèrent toutes les modalités d'entrée progressive et des groupes réduits importantes pour créer une relation de confiance plus personnalisée avec l'enfant, et ainsi favoriser le meilleur cheminement scolaire possible.

La prochaine partie traitera davantage de l'interprétation des résultats rattachés au « comment », c'est à dire aux différentes modalités entreprises par les participantes en début d'année scolaire pour accueillir leurs élèves.

Axe 2- Nature de la pratique

Tout comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, les types de modalités d'accueil ont été regroupés en trois temps distincts, soit avant la rentrée, pendant la rentrée et après la rentrée. L'interprétation des résultats de cette section suivra cette même structure.

Les modalités AVANT la rentrée

Les modalités qui ont lieu avant la rentrée sont peu nombreuses et davantage centrées sur les parents plutôt que sur l'enfant. Si l'on considère que la sécurité affective des enfants est la raison d'être principale et qu'elle est à la base du projet d'accueil de sept enseignantes, ce résultat demeure à priori comme étant fort surprenant et contradictoire. Plusieurs participantes ont pris conscience de cette lacune lors de l'entrevue. Il importe aussi de mentionner que deux écoles des cinq milieux rencontrés travaillent présentement sur un futur projet de portes ouvertes.

Il devient donc difficile d'expliquer ce résultat, mais certaines questions méritent d'être posées :

- Est-ce le double mandat des enseignantes de la maternelle à la période de fin d'année scolaire expliquerait ce manque à combler? En effet, lorsque vient le temps de former les groupes d'enfants qui arrivent à la maternelle, les enseignantes vivent aussi le classement et la formation des groupes de première année. Le mandat est alors double et le temps se fait rare en fin d'année.
- Le fait que les enseignantes ne travaillent pas durant la période estivale rend-t-il la réalisation de ces modalités difficile?
- La coordination entre les enseignantes et les éducatrices face à la multiplicité des centres de la petite enfance en milieu urbain constitue un obstacle de taille, comment pourrait-on favoriser la transition des enfants?
- L'aspect plus administratif relié à l'embauche et à l'affectation des nouvelles enseignantes à leur classe parfois déterminé à la fin août tout comme la formation définitive des groupes-classe favorise-t-il ces modalités? Si c'est le cas, serait-il pensable de trouver une solution quelconque pour y remédier?

Bref, c'est en y réfléchissant, en échangeant sur le sujet que des solutions à court, moyen et plus long termes pourront naître et palier à cette lacune. De surcroît, ces questionnements constituent de belles pistes pour des recherches ultérieures portant sur le sujet de l'accueil des enfants de la maternelle cinq ans.

Les modalités PENDANT la rentrée

Comme il a été mentionné au cours du chapitre précédent, les modalités d'accueil mises en place pendant la rentrée sont nombreuses et variées. Lors du choix des participantes, il importait de prendre un échantillon d'enseignantes provenant de mêmes écoles, et ce, dans le but de vérifier certains aspects similaires ou non de leur discours et de pousser l'interprétation des données à un second niveau d'analyse. Finalement, tant du côté de l'école d'Athéna, de Flore et de Devi que de celui de Cybelle et de Gaïa des éléments forts différents se sont retrouvés dans leur discours, et ce, malgré la même structure et horaire du projet d'accueil. C'est donc dire que, malgré le projet d'accueil commun à leur école respective, chaque enseignante y apporte sa couleur et propose des activités qui correspondent à ses valeurs. Est-ce que cela pourrait confirmer l'idée qu'un projet d'entrée progressive commun soit proposé par le MELS à l'ensemble du Québec, et ce, tout en permettant aux enseignantes de respecter leurs convictions pédagogiques et les besoins propres de leur clientèle? La présente recherche

ne peut malheureusement pas, à elle seule, tirer cette conclusion, toutefois, la prise en compte de cet élément mérite d'être considéré.

Les modalités APRÈS la rentrée

Tel que mentionné au quatrième chapitre, les modalités d'accueil qui ont lieu après la période destinée à l'entrée progressive sont davantage individualisées et personnalisées au groupe. D'ailleurs, les enseignantes avaient soulevé au départ que leur clientèle avait des expériences antérieures bien différentes les uns des autres. On peut donc croire qu'au fil des jours, une meilleure connaissance des enfants rend possible la différenciation pédagogique en tentant d'adapter certaines mesures en cas de besoins plus particuliers.

Il importe aussi de rappeler que la pédagogie différenciée en fonction du développement et des caractéristiques de chacun des enfants est une composante de base de l'éducation préscolaire et une attention spéciale est accordée au développement de l'individu par une « pédagogie de la découverte » (Beauséjour; Boily; Jacques et Thériault, 2004). Ainsi, la deuxième compétence du programme préscolaire « Affirmer sa personnalité » prend tout son sens pour l'enseignante de maternelle (MÉQ, 2001 a). En ce sens, le ratio moins nombreux des premières journées rendu possible grâce à l'entrée progressive procure un facteur de qualité dans ce contexte éducatif et permet à

l'enseignante de mieux accompagner l'enfant à part entière et lui apprendre à faire les premiers pas de son cheminement scolaire en fonction des choix et du potentiel de chacun. D'ailleurs, une recherche de Deslandes et Jacques (2003) a mis en évidence cet effet : Dans le contexte de l'entrée à la maternelle, les résultats indiquent que, si le fait d'avoir moins d'enfants lors de l'entrée offre un contexte favorable à l'ajustement des enfants, c'est la qualité de la relation socio affective avec les enfants qui prédit le plus cet ajustement. En d'autres termes, il est éminent qu'un moins grand nombre d'enfants sous la responsabilité de l'enseignante offre un contexte favorable à l'ajustement des enfants et assure ainsi une meilleure réussite scolaire.

L'entrée progressive caractérisée par la mise en place d'un plus petit groupe offre donc un contexte nécessaire mais non suffisant à lui seul. La prochaine rubrique reliée à l'aspect temporel de l'accueil des enfants ainsi que la prochaine section traitant des enjeux font état de certaines autres caractéristiques à prendre en compte.

Fréquence des modalités

Il importe de rappeler que toutes les participantes ont bénéficié d'une entrée progressive d'environ cinq jours avec une diminution de temps de présence à l'école et de groupe (ratio élèves) (demi-journée, demi-groupe). Il est intéressant de constater que, lorsqu'on demande aux enseignantes après combien de temps elles perçoivent un

équilibre de groupe quant à l'adaptation, la réponse est unanime : au moins un mois et cela peut parfois aller jusqu'à deux mois selon le groupe. Cette dernière considération vient appuyer la définition du passage présenté dans le cadre conceptuel :

Le passage est un moment transitoire intensif au cours duquel les opérations d'adaptation peuvent être enclenchées et même observées attentivement sans qu'elles n'aient à être évaluées en fonction de performances spécifiques, et ce, dans le but d'atteindre un certain niveau d'équilibre. À cet effet, les huit à dix premières semaines pourraient être comprises comme étant une PÉRIODE TRANSITOIRE que, d'une part, l'enfant se donne pour se sentir lui-même et se voir changer dans un nouveau milieu; d'autre part, c'est aussi un moment que l'enseignante se donne pour observer et comprendre les voies que l'enfant emprunte pour accepter de changer et trouver plaisir au climat de ce nouveau milieu (MEQ, 1985, p.8.).

Bref, cette définition demeure bien loin de la loi de leur commission scolaire et de l'instruction publique qui implique qu'un maximum de cinq jours peuvent être consacrés à l'accueil, et que par la suite le temps d'enseignement doit respecter l'article 17 qui rappelle (23h30/semaine) de la loi sur l'instruction publique.

Dans les prochaines pages, les éléments théoriques serviront à interpréter les enjeux et le sens que donnent les enseignantes à leur pratique professionnelle reliée à l'accueil des enfants.

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique

Pour ce troisième et dernier axe, l'interprétation tiendra compte, tel que convenu précédemment, des différents enjeux soulevés dans la grille d'analyse : enjeux reliés à l'enfant, aux parents, à l'enseignante, au service de garde en milieu scolaire, ainsi qu'aux différents paliers administratifs.

Les enjeux reliés à l'enfant

Comme mentionné dans le chapitre précédent, l'enfant se retrouve au cœur du discours de toutes les enseignantes interrogées. À cet égard, dans toutes les entrevues, les besoins des enfants ont été abordés comme étant la principale raison guidant les choix et la planification des activités en début d'année scolaire. Toutes les activités et les projets mis en place, aussi différents les uns des autres, avaient à la fois tous comme but premier le respect des besoins de l'enfant. Ce résultat n'est pas très surprenant puisque le programme du préscolaire est construit autour du concept de compétence et cette approche est fondamentalement reliée au développement même de l'enfant. L'enfant est considéré comme un tout et, par conséquent, l'enseignante se doit de favoriser son développement global et harmonieux au moyen de jeux et d'activités qui répondent à son besoin de bouger, d'explorer et de manipuler (MEQ, 2001). Il va s'en dire que lorsque les enseignantes pensent au passage, elles se soucient des moyens tout en accordant la priorité à l'individu.

Les enjeux reliés aux parents

Les parents ont occupé une place prépondérante dans le discours des enseignantes interrogées dans le cadre de la recherche. La recherche de solutions face à leur réalité quotidienne et leur disponibilité pendant le projet d'entrée progressive a été un défi de taille et l'est encore dans certains milieux. En effet, les résultats ont été flagrants dans certains milieux. À cet égard, cinq enseignantes interpellées ont pris le temps d'expliquer aux parents les raisons d'être et les besoins auxquels répondait le projet d'accueil et d'entrée progressive. Selon elles, en prenant le temps de le faire préalablement et en donnant l'horaire le plus tôt possible aux parents, ils comprennent mieux et participent de façon positive au projet. Tout compte fait, en expliquant aux parents l'importance de vivre une entrée en douceur et en leur demandant de trouver des modalités de garde autre que le service de garde pendant l'entrée progressive (gardienne, oncle, tante, grands-parents, etc.), le nombre d'inscription au service de garde à temps complet lors des années suivantes a été réduit de 75%, selon elles. Dans les trois milieux où l'on n'a pas rencontré les parents, plus de la moitié, et parfois même plus des trois quarts, des enfants ont fréquenté le service de garde à temps complet pendant l'entrée progressive. C'est donc dire que ces enfants sont demeurés à l'école à temps complet, et ce, malgré le projet d'accueil et la diminution du temps en classe. Bref, la communication semble être une clé vers la réussite.

Ceci étant dit, on sait que le partenariat entre les parents et l'enseignante est gage de réussite éducative. Reconnaître et favoriser la contribution des parents constitue un principe qui a été traditionnellement très présent à l'éducation préscolaire (Morin, 2007). La nécessaire ouverture face à la diversité des familles actuelles n'est pas toujours acquise et les difficultés à assumer le rôle parental, non pas par mauvaise volonté, entre autre pendant la période destinée à l'entrée progressive, exigent que les enseignantes puissent trouver des stratégies pour initier une collaboration et une meilleure compréhension. L'ouverture, la collaboration, la compréhension et le respect des besoins de chacun, n'en vaut-il pas la chandelle lorsqu'il s'agit de la réussite et du bien-être de l'enfant? Certaines enseignantes ont trouvé des pistes de solutions intéressantes qui méritent d'être exposées à d'autres milieux.

La prochaine rubrique traite des enjeux reliés à l'enseignante. Un parallèle sera fait entre le choix de certaines modalités et les principes pédagogiques sur lesquels ils semblent reposer.

Les enjeux reliés à l'enseignante

Tel que mentionné lors de la présentation des résultats, les croyances et les valeurs des enseignantes sont parfois venues ponctuer leur discours. L'explication de leurs modalités et les enjeux qui sous-tendent leur choix laissaient souvent percevoir

leurs convictions pédagogiques (l'enfant a besoin de bouger, il apprend en manipulant, en explorant, etc.). Ces convictions pédagogiques se retrouvaient aussi dans l'organisation physique et temporelle de leur classe (beaucoup de moments pour l'exploration, choix des différents coins de jeux, etc.). Tout compte fait, l'enfant semble avoir une place de choix et le respect de ses besoins et de son développement, tel que perçu par elles-mêmes guident leur pratique.

Toutefois, une tentative pour faire ressortir certains principes pédagogiques reconnus à l'éducation préscolaire, et ce, en se basant sur la pratique plus intuitive des enseignantes à été fait. En effet, plusieurs principes pédagogiques reliés aux besoins des enfants qui ont été présentés dans le cadre conceptuel se sont retrouvés à l'intérieur des modalités choisies par les enseignantes. Ces principes demeurent, pour le moins, subjectifs dans leur discours et demandent un certain niveau d'inférence, laissant ainsi présager une pratique plus intuitive chez certaines enseignantes interrogées. Néanmoins, grâce au croisement des particularités individuelles, il a d'abord été possible de dégager des constantes et faire ressortir les liens avec le cadre conceptuel de départ. Certains exemples sont présentés dans les paragraphes qui suivent.

«L'enfant éduque le maître» (Pape-Carpentier, 1869: cité par Morin, 2007).

Toutes les participantes ont abordé, à divers moments de leur entrevue, l'importance d'observer les enfants lors des premières journées d'école. Elles considèrent toute l'observation comme étant une modalité d'accueil essentielle. La pédagogue française Marie Pape-Carpentier (1815-1878) a été l'une des premières à élaborer sur le principe que l'enfant éduque le maître et à insister sur l'importance de l'observation de l'enfant, et ce, dans le but de peaufiner son intervention pédagogique. Ce principe occupe encore aujourd'hui une place privilégiée dans le système d'éducation préscolaire :

Favorisant et respectant le processus d'apprentissage, l'observation est le moyen privilégié d'évaluation et porte sur les attitudes, les comportements, les démarches, les stratégies et les réalisations de l'enfant. Elle permet de suivre le cheminement de l'enfant de le développement de ses compétences (MEQ, 2001 a, p.52).

«Faire confiance aux instincts des enfants» (Érikson, 1976: cité par Morin, 2007).

D'après le psychanalyste américain, Érik Érikson, l'expression créative et libre constitue un guide sûr pour comprendre les enfants. Selon lui, l'élément primordial de l'éducation est de faire confiance aux instincts des enfants afin d'éviter de leur créer de l'anxiété (Érikson, 1976: cité par Morin, 2007, p.79). Ce principe pédagogique peut facilement prendre forme pour plusieurs participantes dans leur modalité de gestion du temps. En effet, certaines participantes évitent un horaire rigide et des règles strictes au début du parcours scolaire, tout en accordant une place de choix aux périodes de jeux

libres permettant ainsi un temps d'exploration plus grand. Ce faisant, elles permettent donc à l'enfant de développer davantage le pôle de l'initiative que celui de la culpabilité, tel que présenté dans le cadre conceptuel.

«Préparer un milieu approprié et donner les instruments nécessaires au développement», (Montessori, 1958: cité par Morin, 2007).

Au cours de l'entrevue, l'organisation physique de la classe était abordée. Quelques enseignantes ont traité du choix du matériel mis à la disposition des enfants en début d'année scolaire. Elles tentent de faire en sorte que l'enfant se sente compétent, tout en créant un sentiment de confiance, et ce, en présentant des jouets qu'il connaît déjà, ou encore, avec un degré de difficulté modéré. Elles abordent l'importance de laisser l'enfant explorer et s'approprier son nouveau milieu, sans toutefois l'abandonner à lui-même en le laissant faire ce qu'il veut. Par exemple, la moitié des participantes ont parlé de l'importance du visuel en début d'année scolaire pour illustrer les routines et les procédures à suivre, et ce, afin que les enfants puissent se repérer facilement et savoir ce que l'on s'attend d'eux. Cette façon de faire est tout à fait en lien avec les idées pédagogiques de madame Montessori qui consistent principalement à respecter la personnalité de l'enfant, à ne pas entraver, mais au contraire à laisser s'exercer librement son activité spontanée (Guérin et Vertefeuille, 1968: cité par Morin, 2007, p.75).

«L'enfant est une personne avec une identité qui lui est propre» (Rogers, 1973)

Toutes les participantes sont revenues à maintes reprises sur le fait que chaque enfant arrive à l'école avec sa personnalité et son bagage d'expériences. Tout comme le décrirait le psychothérapeute américain Carl Rogers, l'enfant est une personne avec une identité qui lui est propre; et selon ce dernier, la compréhension empathique est un facteur qui favorise un climat d'enseignement (Rogers, 1973). En d'autres mots, les attitudes de l'enseignante dans l'accueil des enfants occupent une place prépondérante. Malgré les mesures de l'école avec ses normes et ses contraintes, forçant l'enfant à entrer de plain pied dans un monde «normalisé» et réaliste, les enseignantes interrogées ont adopté des attitudes éducatives qui favorisent le développement du sentiment de compétence chez les enfants (ouverture, respect des différences, liberté, ...).

«L'école pour la vie par la vie!» (Decroly, 1988)

Pour six enseignantes, tout comme pour l'éducateur, psychologue et médecin belge Ovide Decroly, l'accueil est très important. Selon ce dernier, chaque matin, l'enseignante reçoit l'enfant et s'informe de sa vie. Ainsi, l'accueil devrait, toujours selon lui, être suivi d'une période de temps libre basée sur l'intérêt des enfants (Larouche, 2005). On sait que l'accueil et la période du «bonjour», du calendrier et autres modalités se retrouvent dans la majorité des classes de maternelle. Ces façons de procéder puisent leur origine sur le principe de Decroly et permettent, par le fait même,

de répondre aux besoins internes du moment présent. Une participante a en ce sens dit que le bonjour du matin était nécessaire tout au long de l'année, et ce, afin d'aller vérifier l'état d'esprit de chacun.

VÉNUS : [...]il y a un endroit, où on se rassemble en arrivant le matin. C'est important qu'on se dise bonjour pis c'est important qu'on se dise comment ça va. Par exemple à la fin de ma petite chanson, je leur demande comment ça va. Ils me le disent verbalement ou non verbalement. C'est là que je vois des petites têtes rentrées dans les poings. Oups... il s'est passé quelque chose dans l'autobus ou au service de garde ou peu importe-là. Parce que tu sais, on dit que l'émotif est super important, alors il faut que j'aille vérifier ça avant, parce que ça peut bousiller toute la journée après.

Ce principe pédagogique illustré par la modalité décrite ci-haut, rejoint la définition de l'accueil présentée encore une fois dans le cadre conceptuel. L'accueil est une attitude qui favoriserait l'établissement d'un rapport individualisé maître-enfant. La confiance de l'enfant en ses ressources personnelles et en sa volonté de s'adapter au changement sont autant de manifestations de cette attitude d'accueil. L'éducatrice se trouve alors en position de mieux connaître chacun des enfants de son groupe. En ce sens, l'attitude d'accueil permet vraiment à l'enfant d'être actif dans son processus d'adaptation (MEQ, 1985). Elle permet aussi de répondre au premier mandat du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001 a) qui constitue à faire de la maternelle un rite de passage.

Tout compte fait, comme l'accueil se déroule dans un cadre pédagogique, il doit être soutenu par des actions pédagogiques de l'enseignante (attitudes). Selon Legendre (1993), « l'intervention est une action consciente posée dans le but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action » (p.756). Les enjeux liés aux enseignantes ont permis de constater que le choix des modalités reposait sur des principes pédagogiques qui ont fait leur marque au fil des ans. Cette recherche amène aussi à croire que ces principes pédagogiques sont tellement ancrés dans la philosophie de l'éducation préscolaire, que les enseignantes en viennent à en ignorer l'origine exacte. Ainsi, ces principes deviennent en quelque sorte des intuitions ou des convictions pédagogiques. Cette prise de conscience pourrait expliquer l'absence de référence aux auteurs et aux principes dans le discours des participantes.

Les enjeux liés au service de garde en milieu scolaire

La mise en place des services de garde au sein même des écoles a créé un changement notable dans l'exercice de la profession de l'enseignante au préscolaire. L'intégration de ce changement ne se fait pas facilement, et ce, malgré les douze années qui sont passées depuis l'implantation de ce service mis sur pied dans le cadre de la politique familiale du gouvernement du Québec (1997). Déjà en 1995, Baillargeon, Betsalel-Presser, Vineberg-Jacobs et Ramano-White soulignaient que, malgré la volonté des intervenantes d'offrir des services de qualité, la présence de plusieurs obstacles rendait difficile la continuité entre les services plus particulièrement la collaboration

entre les éducatrices et les enseignantes de maternelle. Ces obstacles étaient de nature interne (tendance à l'isolement professionnel, présence de préjugés, manque de clarté dans les normes) et de nature externe (incompatibilité des horaires, direction d'école opposée à la concertation, etc.).

Dans le cadre des entrevues, les principales lacunes soulevées par le projet d'entrée progressive étaient en premier lieu reliées à la disponibilité des parents et, en second lieu, au fait que les enseignantes devaient composer avec un nombre de plus en plus grand d'enfants fréquentant un autre service éducatif à l'intérieur de la même école et ceci pour une période plus longue qu'en classe. La diminution de temps et du nombre d'élèves priorisés par le projet d'accueil en classe perd donc tout son sens aux yeux des parents. En effet, tel que discuté dans les enjeux reliés aux parents, pour certains enfants, l'entrée progressive n'est pas réellement vécue puisque, plutôt que de retourner à la maison en fréquentant l'école à demi-temps, ils se dirigent au service de garde de l'école.

Toutefois, suite à cette lacune vécue dans le passé, certaines intervenantes se sont questionnées. En effet, certains des milieux rencontrés ont élaboré des pistes de solutions qui ont été énumérées plus haut. Il n'en demeure pas moins que, selon les participantes, le contexte de collaboration demeurent encore difficile, et ce, même après

autant d'années. Tout compte fait, la complémentarité souhaitée entre les différents services éducatifs offerts aux mêmes enfants est mis à l'épreuve, mais demeure essentielle. Certaines enseignantes ont trouvé des pistes de solutions intéressantes qui mériteraient d'être exposées à d'autres milieux. Une concertation avec les éducatrices est nécessaire puisque soutenir l'enfant dans son passage à la maternelle c'est aussi faciliter son passage à l'école et, par le fait même, au service de garde pour plusieurs d'entre eux.

Les enjeux reliés aux différents paliers administratifs

Un meilleur appui souhaité

L'enjeu principal relié aux différents paliers administratifs témoigne de la spécificité du champ de travail qu'est le préscolaire. Que ce soit du côté des directions d'école, des conseils d'établissement, des syndicats, des commissions scolaires, ou encore, du Ministère de l'Éducation, les enseignantes interrogées reviennent souvent sur le défi qui repose sur leur épaules qui est celui de défendre le dossier de l'éducation préscolaire dans toutes ses dimensions, entre autre pour le dossier concernant l'entrée progressive. Les enseignantes de maternelle sont donc responsables, selon les participantes interrogées, de défendre leurs points de vue en ce qui a trait au projet d'entrée progressive, et ce, en tentant de faire comprendre aux divers paliers administratifs la spécificité du champ d'enseignement qu'est la maternelle. À titre

d'exemple, lors de la réalisation des entrevues, le poste de conseiller pédagogique responsable du dossier préscolaire de la commission scolaire était vacant depuis plusieurs mois et il était «comblé» par intérim par un autre porteur de dossiers peu conscient de la réalité bien particulière de ce champ d'enseignement. Les enseignantes souhaitent un meilleur appui et une reconnaissance de leur statut et de leurs convictions, entre autre, concernant l'importance des modalités d'accueil et du projet d'entrée progressive, et ce, sans avoir à en débattre l'importance à chaque année face à la direction d'école, au conseil d'établissement, à la commission scolaire, à la responsable du service de garde et aux parents de leurs élèves. Selon les enseignantes rencontrées, une campagne de sensibilisation, servant à expliquer aux parents de leurs élèves l'importance de la mise en place des mesures d'accueil, appuyée et soutenue par les divers paliers administratifs serait nécessaire. En effet, cet appui viendrait soutenir les modalités mises en place et favoriseraient, par le fait même, une meilleure compréhension de l'opinion générale. Des recommandations et des pistes d'intervention communes proposées par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport aideraient selon elles, à favoriser une meilleure implantation des projets d'accueil et une opinion favorable de la part de la communauté en générale. Ces recommandations faciliteraient, par le fait même, l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes qui, pour le moment, doivent se conformer et s'adapter aux différentes modalités et projets selon les écoles où elles sont appelées à travailler à chaque année. Tout compte fait, en ayant une vision commune de la part du ministère

dans l'élaboration du programme de formation, ou encore, dans un document d'accompagnement concernant l'accueil et le passage des enfants à l'école et appuyée par tous les autres paliers administratifs, permettrait une meilleure compréhension et ouverture de la part des différents acteurs gravitant autour de l'enfant. D'ailleurs, certaines recherches ont démontré que la présence de politiques et de procédures formelles favorise des attentes communes de la part des différents acteurs impliqués (enseignantes, directions, éducatrices, parents, etc.) et c'est pourquoi les auteurs recommandent la planification et l'implantation d'un plan spécifique de transition dans chaque milieu (Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Pianta et Kraft-Sayre, 2003). Ainsi, ces façons de faire permettraient aux milieux et aux écoles de questionner leurs pratiques en vue de faciliter le passage des enfants et de leurs parents. De plus, elles soutiendraient par le fait même, le développement de liens positifs avant l'entrée à l'école.

C'est ici que l'interprétation des résultats se termine. Toutefois, l'analyse et l'interprétation complétées amènent à vouloir énoncer certaines recommandations qui se retrouveront dans la conclusion.

CONCLUSION

En guise de conclusion, un survol rapide du chemin parcouru de la démarche de recherche sera traité.

Considérant le contexte empirique de la recherche réalisée, la démarche a servi à apporter une compréhension renouvelée du passage à la maternelle en comprenant mieux les modalités d'accueil. Cela a été possible grâce au mode de collecte de données retenu, soit l'entrevue individuelle semi-dirigée, car il a permis d'entrer dans l'intimité de la pratique des enseignantes pour mieux en situer le contexte, en dégager les modalités qui ont été mises en place et en saisir le sens accordé à leurs pratiques.

Au cœur de la recherche, il a été démontré, avec le déroulement de l'analyse, qu'une recherche de nature qualitative/interprétative était parsemée de détours nécessaires à la construction de l'objet de la recherche et à l'organisation des nombreuses données. Cette réorganisation a fait émerger une grille d'analyse qui a permis par la suite d'interpréter les données afin de comprendre leur réalité quotidienne face aux modalités d'accueil.

À la suite de cette démarche d'analyse, la présentation des données des participantes a été réalisée. Cette étape a servi à situer le portrait des participantes et à articuler leur discours autour des trois axes retenus pour l'interprétation.

La présentation de l'ensemble des figures a permis de faire état des différentes observations faites tout au long de la démarche de recherche, et ce, en répondant à la question de recherche et aux sous-objectifs. En définitive, la recherche présentée dans le présent travail vise l'avancement des connaissances au niveau de la pratique enseignante et de la formation.

À cet égard, l'ensemble des observations faites tout au long de la démarche de recherche a mené à certaines pistes et recommandations pour améliorer le passage et l'accueil des élèves de la maternelle. L'univers de l'éducation étant un domaine pratique, il est intéressant, voire même essentiel en fin de parcours, de faire quelques recommandations.

En premier lieu, vu l'importance accordée au besoin de sécurité et au développement du sentiment d'appartenance chez l'enfant de cinq ans, les enseignantes sont invitées à se questionner sur les différentes modalités que pourraient prendre le projet d'accueil, et ce, sur la période ayant lieu AVANT l'entrée des enfants. De

surcroît, puisque les enjeux soulevés dans la recherche tournent majoritairement autour de l'anxiété et de l'insécurité, et ce, autant pour les parents que pour l'enfant, peut être que toutes les modalités mises en place AVANT devraient s'adresser à la fois aux enfants et aux parents. Comment les enseignantes pourraient réussir à réduire cet état de stress de part et d'autre, et ce, dès le printemps précédent l'arrivée de l'enfant à l'école? Quelques enseignantes rencontrées proposent déjà de belles pistes à cet égard: journées portes ouvertes, rencontre de parents, visite du milieu, etc.

En second lieu, étant donné la nécessité et l'importance de la collaboration des parents dans la réussite du projet d'accueil, il importe de les informer le plus tôt possible de l'horaire et des raisons d'être du projet d'entrée progressive. Cette façon de procéder leur permettra d'organiser leur horaire personnel en fonction de l'entrée de leur enfant à l'école et de prévoir certains arrangements nécessaires à une transition harmonieuse.

En troisième lieu, il importe de revenir sur les modalités d'accueil se déroulant APRÈS la période d'entrée progressive. Très peu d'enseignantes ont présenté des modalités d'accueil centrées sur l'enfant pour cette période. Ces modalités semblent donc être lacunaires et surviennent presque exclusivement lors de problèmes d'adaptation de la part de l'enfant. Pourtant, les enseignantes qui ont mis en place des stratégies pour cette période sont excellentes (diminution des attentes, périodes de jeux plus longues, retours

et autoévaluations, album photos de la famille, toutou guérisseur de peines, communications fréquentes avec les parents, etc.) En d'autres termes, ces stratégies mériteraient d'être exploitées à plus grande échelle.

Dans un autre ordre d'idées, la pratique intuitive que semble avoir la majorité des participantes soulève un questionnement concernant la formation des enseignantes. La quasi absence de références à des principes pédagogiques, à des résultats de recherches scientifiques et à des auteurs reconnus dans le discours des participantes concernant le développement de l'enfant et les appuis théoriques face à leurs choix de modalités laisse entrevoir un besoin de formation. En effet, il importe de se demander si l'approche intuitive que semble avoir la majorité des participantes est suffisante pour réussir l'accueil d'un enfant? Puisque l'accueil des enfants est importante, voire même, essentielle à la réussite éducative, il faudrait se questionner davantage sur la pertinence, pour les enseignantes, de suivre des formations sur les modalités d'accueil ou, encore, sur le développement de l'enfant pour ainsi peaufiner les modalités d'accueil à mettre en place et ainsi leur permettre de mieux appuyer leurs choix pédagogiques.

En quatrième lieu, il importe de se souvenir que l'on considère qu'un enfant réussit à l'école quand il adopte une attitude positive envers l'école et l'apprentissage et que cette attitude positive est augmentée lorsque l'élève établit des

liens sociaux positifs avec ses enseignantes et ses camarades de classe. Ainsi les résultats de cette recherche tout comme ceux de Deslandes et Jacques (2004) poussent à croire qu'il faut poursuivre la modalité des groupes réduits afin de créer une relation de confiance plus personnalisée entre l'enfant et son enseignante. Toutefois, est-ce que le simple fait de proposer un nombre de journées minimales et maximales de la part des dirigeants (commission scolaire, syndicats, MELS, direction d'école) est suffisant en soi? Que peut-on proposer au MELS et aux directions d'école pour les convaincre de son importance? Il importe de poursuivre les réflexions en ce sens et de réfléchir à des propositions pour poursuivre le développement de ce lien de confiance si primordial à l'apprentissage.

En cinquième lieu, tout porte à croire qu'une concertation entre les différents intervenants est nécessaire et favoriserait la réussite du projet d'accueil (éducatrices, parents, directions, enseignantes, etc.) Le respect et l'écoute des besoins de chacun demeurent essentiels à la réussite, à l'acceptation et à la poursuite du projet d'accueil au fil des années. À cet effet, les travaux de Ruel, Moreau et Bourdeau (2008) sur la carte routière vers le préscolaire est un bel exemple de concertation. Ce guide conçu pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers propose des pistes et des stratégies pour aider la concertation des divers intervenants. Même si, à la base, cet outil s'adresse pour soutenir la transition de l'élève handicapé ou l'élève en

difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), il pourrait très bien être utilisé et adapté à la clientèle générale.

Enfin, d'un point de vue politique, la présente recherche a permis de constater qu'il y a absence de consensus sur les meilleures pratiques et sur leur importance pour maximiser la préparation à l'école de tous les enfants, et ce, même à travers les écoles d'une même commission scolaire. La communication et l'échange des solutions face aux problèmes rencontrés dans les différents établissements d'une même commission scolaire seraient profitables et permettraient de coordonner et de soutenir le développement des projets d'accueil. Il importe de réfléchir à la forme que pourrait prendre ces moments d'échanges (comité, formation, table ronde, implication du conseiller pédagogique, etc.) Des démarches ont déjà été entreprises entre la chercheuse et la conseillère pédagogique responsable du dossier du préscolaire de la commission scolaire dans laquelle se déroulait la recherche afin de trouver une façon de mettre en avant-plan les différents résultats de la recherche et informer les divers intervenants impliqués dans le dossier de l'accueil des enfants (directions, enseignantes, éducatrices en service de garde, etc.)

En définitive, à la lumière des résultats, quelques pistes de solutions ont été relevées pour améliorer le passage et l'accueil des élèves de la maternelle. Ainsi,

l'atteinte de la principale visée de recherche qui était liée à une meilleure compréhension de l'accueil est assurée. En ce sens, ce premier pas franchi dans la compréhension des modalités d'accueil mises en place par les enseignantes est, par le fait même, un premier pas entrepris vers le long processus de changement dans les pratiques éducatives.

Tout compte fait, ce projet de recherche se démarque puisqu'il traite d'un contexte d'actualité relié à l'une des nombreuses transitions auxquelles les enfants doivent maintenant faire face dans leur réalité quotidienne. Il importe de se rappeler que le passage à l'école est vécu différemment par chacun des élèves et, même avec leurs expériences de milieu de garde, plusieurs enfants demeurent effrayés par les pressions et les demandes qu'engendrent leur nouveau rôle d'élève. Il importe que nos enfants puissent dire que leur entrée à l'école était un beau moment dans leur vie. Les entrevues individuelles ont permis de mener à des pistes de solutions concrètes et applicables à court et à moyen termes. La concertation entre les différents intervenants est un défi de taille mais demeure pour le moins réalisable. L'engouement pour le sujet et les nombreuses recherches menées au cours des dernières années démontrent que les savoirs ne se superposent pas comme des pierres d'un édifice, mais servent de point de référence pour agir, aller de l'avant, tout en donnant du sens à ce qui précède et à ce qui s'en vient. Heureusement encore aujourd'hui, l'approche développementale de l'éducation préscolaire se distingue par son souci constant d'adapter le contenu à l'enfant et non l'inverse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Assemblée Nationale. (1997). (Consulté le 10 décembre 2006.) *Conférence de presse de Mme Pauline Marois- ministre de l'Éducation- Politique familiale- Le jeudi 15 mai 1997. Québec.* [En ligne]. <http://www.assnat.qc.ca/FRA/conf-presse/1997/970515PM.HTM>.

Association d'éducation préscolaire du Québec. UQÀM. (10 décembre 2006). *Site de l'Association d'éducation préscolaire du Québec.* [En ligne]. <http://www.aepq.ca>.

Association d'éducation préscolaire du Québec 07. (10 décembre 2006). *Site de l'Association d'éducation préscolaire du Québec région de l'Outaouais.* [En ligne]. <http://www.aepq07.net>.

Baillargeon, M., Betsalel-Presser, R., Vineberg- Jacobs, E. et Romano-White, D. (1995). La maternelle et les services de garde en milieu scolaire: qualité, continuité et concertation (p.53-80). Dans Nicole Royer (dir.) *Éducation et intervention au préscolaire. Montréal, Paris, Casablanca: Gaëtan Morin Éditeur.*

Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M. et Thériault, J. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*, Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, janvier 2004.

Calin, D. (10 décembre 2006). De la mère à l'école. *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé site créé et animé par Daniel Calin* [En ligne]. <http://daniel.calin.free.fr/textes/maternel.html>.

- Christensen, C. (1998). *Managing Children's Transition to school: A Case of Multiple Perspectives*, Communication présentée au O.M.E.P. 22^e Congrès mondial, Australie du Sud, août.
- Decroly, O. (1988). *Plaisir d'école : Decroly, une différence pédagogique*. Paris : Hommes & groupes.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Durand, B. et Èveno, B. (2000). *Le Petit Larousse illustré en couleurs*. France : Paris, Larousse.
- Early, D. M., Pianta, R. C. et Cox, M. J. (1999). Kindergarten teachers and classeurs: A transition context. *Early Education and Development*, (10) (1), p.25-46.
- Entwisle, D.R. et Alexander, K.L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423.
- Érikson, É. (1976). *Enfance et société : 6^e éd.* Neuchâtel. Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Fortin, M.F. (1988). *Introduction à la recherche*. Montréal : Decarie.
- Gantelet, A. et Gauzente. G. (2004). *Une école pour les tout-petits. Accueillir les enfants de deux ans et leurs parents pour une première scolarisation*. Paris : Hachette-Éducation.

- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*. France : Éd. EMS.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, a. 447. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Groulx, A. Laperrière, P. Mayer et Pires. A.P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville : G. Morin.
- Guérin, M.-A. et Vertefeuille, P.-Y. (1968). *Histoire de la pédagogie par les textes*, Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie.
- Howes, C. et Hamilton, C. E. (1992). «Children's relationship with child care teachers stability and concordance with parental attachments», *Child Development*, 63, p.867-878.
- Jacques, M. et Deslandes. R. (2004). La recherche sur l'entrée progressive à la maternelle, des résultats qui parlent. *Revue préscolaire*. Vol.42, no.1, 10-17.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2001). L'entrée à la maternelle, une avenue à mieux connaître... *Revue préscolaire*. Vol. no.2, 24-28.

- Jardiné, M. (1992). *L'accueil des tout-petits : crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances*. Paris : Retz.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : ses étapes et approches*. Sherbrooke : Éd. du CRP.
- Kraft-Sayre, M. E. et Pianta, R.C. (1999) Parent's observations about their children's transition to kindergarten, *Young Children*, 54 (3), 47-52.
- Ladd, G. W., Bush, E. S., 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), p.255-279.
- La Paro, K.M., Kraft-Sayre, M.E. et Pianta, R.C. (2003). Preschool to kindergarten transition practices: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Larouche, H. (2005). *Petite leçon d'histoire sur l'éducation au préscolaire*, Notes de cours BEP 1033- Initiation à la pratique en éducation au préscolaire, Québec : Université de Sherbrooke.
- Lécuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes, dans J.P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative*, 2^e éd., Québec : Les presses de l'Université du Québec, p.65-84.
- Legendre, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin; Paris : ESKA.

- Leroux, M. (1999). Le MÉQ est-il sourd?, *Bulletin FSE. Fédération des syndicats de l'enseignement*, no. 55, Novembre-décembre, 4-5.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*, Paris : Fayard.
- Matthew, B., Miles, M. B., Huberman, A.M., Bonniol, J.J. (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2^e éd. Bruxelles : Éditions DeBoeck Université.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C., Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : G. Morin.
- Mias, L. (10 décembre 2006). *Gérontologie en Institution : Maslow, Henderson, Soins*. [En ligne]. <http://papidoc.chic-cm.fr/573MaslowBesoins.html>.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1991). *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles données*. Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (2001 a). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, (2001 b). *Éducation préscolaire : La maternelle*. Université du Québec à Montréal, Service de l'audiovisuel, Québec : Gouvernement du Québec

- Ministère de l'éducation. (1985). *L'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire : proposition d'éléments pédagogiques*. Direction générale des programmes, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Direction générale du développement pédagogique, Québec : Gouvernement du Québec.
- Montessori, M. (1958). *Pédagogie scientifique, la découverte de l'enfant*. Bruges, Desclée de Brouwer.
- Morin, J. (2007). *La maternelle. Histoire, fondements, pratique*. Édition : G. Morin.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Paillé, P., (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle d'illustration*, Actes du Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Pape-Carpentier, M. (1869). *Enseignement pratique dans les salles d'asile ou première leçons à donner aux petits enfants*. Dans Morin, J. (2007). *La maternelle. Histoire, fondements, pratique*. Édition : G.Morin. p.72.

- Piaget, J. (1936). *Le naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., Bennet, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 12, p.263-280.
- Pianta, R. C., Cox, M.J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten Teachers' Practices Related to the Transition to School: Results of National Survey. *The Elementary School Journal*, 100 (1), 71-86.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A. et Pirès, A.-P. (1997). *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec: Gaëtan Morin, éditeur.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. Compréhensif (paradigme). Dans Mucchielli, A. (1996) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin. p. 33-34.
- Presser, R., Lavoie, C., Jacques, M. (1989). Les enfants de maternelle provenant des services de garde : perceptions des éducatrices à leur égard. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV no.3, 399-432.

- Ramey, S. L. et Ramey, C. .T (1999). Beginning school for children at risk (p.217-252).
Dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The Transition to kindergarten*, Baltimore:
Paul Brookes, Baltimore.
- Rimm-Kaufman, S. E., et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the
transition. *Developmental Psychology*, 21, (5), p.491-511.
- Rogers, C. (1973). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Bourdeau, L. (2008). *Carte routière vers le préscolaire. Guide
pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins
particuliers*. Gatineau: Groupe de recherche en éducation des communautés
inclusives au préscolaire. Récupéré le 1^{er} mai de : <http://w3.uqo.ca/transition>
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Bourdeau, L. (2007). *Soutenir une transition de qualité vers le
préscolaire: ce qu'en pense un groupe d'intervenants de l'Outaouais*. Revue
francophone de la déficience intellectuelle. Actes du Colloque Recherche Défi
Institut québécois de la déficience intellectuelle, 18 (Numéro Spécial), p.5-9.
- Stipek, D. J. et Ryan, R. H. (1997). « Economically disadvantaged preschoolers ready to
learn but further to go », *Developmental Psychology*, 33, p.711-723.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti, et L.
Savoie-Zajc. *La recherche en éducation :ses étapes et ses approches*.
Sherbrooke : Éd. du CRP.p. 123-150.

Ven der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation - Deuxième édition*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Zazzo, B. (1978). *De l'école maternelle à l'école élémentaire*. France : Presses universitaires de France.

APPENDICES

APPENDICE A

LA PYRAMIDE DES BESOINS DE MASLOW

Théorie des besoins de l'homme selon Maslow

Abraham Maslow, psychologue américain, définit l'homme comme un tout présentant des aspects physiologiques (organisation du corps physiologique et biologique), psychologiques et sociologiques (sécurité, appartenance, reconnaissance) et spirituels (dépassement).

Maslow détermine aussi **une hiérarchie des besoins** : la satisfaction des besoins physiologiques doit précéder toute tentative de satisfaction des besoins de protection (sécurité) ; lesquels doivent être satisfaits avant les besoins d'amour (appartenance), qui précèdent les besoins d'estime de soi (reconnaissance) ; au sommet de la pyramide se trouvent les besoins spirituels (dépassement).

**Échelle
de la hiérarchie
des besoins
selon Maslow**

dite
"pyramide" de Maslow

révisé par : Dardes et al.



Mias, L. (10 décembre 2006). *Gérontologie en Institution : Maslow, Henderson, Soins*. [En ligne].
<http://papidoc.chic-cm.fr/573MaslowBesoins.html>.

APPENDICE B

LE GUIDE D'ENTREVUE

Rubriques

1. Les caractéristiques professionnelles

2. La maternelle 5 ans - 6 ans

Sous – rubriques

Expérience professionnelle

1.1. Formation initiale et continue

2.1. La clientèle

(connaître enjeux...)

Questions et approfondissement

Quelle est votre expérience dans l'enseignement?

Expliquez votre cheminement professionnel dans le milieu de l'éducation.

Depuis combien d'années enseignez-vous?

Combien d'années d'expérience avez-vous dans le champ du préscolaire?

Quelle est votre formation initiale?

Quelle est la nature de votre formation continue?

Cours divers à l'université; Session de formation; Participation à des colloques ou congrès; Autoformation; ...

Dresser un portrait de la clientèle fréquentant votre classe.

Décrivez le milieu dans lequel vous travaillez. Est-il rural ou urbain? ...

Quelles sont les caractéristiques psychologiques, cognitives, affectives des enfants qui arrivent dans votre classe en septembre?

Rubriques

3. Les modalités d'accueil

Sous – rubriques

3.1. *Les interventions directes*

- Les activités
- Les routines/ Transitions

Question et approfondissement

Dresser un portrait des modalités.

Racontez-moi comment s'est passé la dernière rentrée scolaire que vous avez vécu en septembre.

Quelles étaient les modalités d'accueil?
Parlez-moi des activités que vous avez réalisées pour accueillir les enfants?
Parlez-moi de la routine et des transitions, sont-elles différentes à cette étape de l'année?,
Pourriez vous me parler des raisons qui guident vos choix d'activités ? (critères)
À quels besoins plus spécifiques ces modalités et activités répondent-ils chez le jeune enfant?

Y a-t-il des centres d'apprentissages destinés à l'accueil de l'enfant dans l'aménagement de la classe?

Décrivez votre coin accueil. Expliquez son aménagement. Comment fonctionne-t-il?
Comment les enfants y ont-ils accès? Votre rôle?
Pourquoi avez-vous choisi de développer ce coin?
À quels besoins plus spécifiques ses modalités et activités répondent-ils chez le jeune enfant?

3.2. *Les interventions indirectes*

Rubriques

Sous – rubriques

Question et approfondissement

3.3. *Le temps relié aux activités d'accueil*

Parlez-moi de la fréquence pendant laquelle les modalités d'accueil sont-elles demeurées en place?

Est-ce qu'il y a eu des modalités d'accueil qui ont été mises en place AVANT l'arrivée des enfants à la maternelle?

Est-ce qu'il y a eu des modalités d'accueil qui ont été instaurées APRÈS la période destinée à la rentrée scolaire?

Après combien de temps sentez-vous que votre groupe a atteint un équilibre commun d'adaptation? Comment faites-vous pour le savoir, quels sont les comportements des enfants?

Un enfant qui arrive en cours d'année bénéficie-t-il des mêmes modalités et du même temps d'adaptation? Pourquoi, selon vous?

3.4. *L'entrée progressive*

Êtes vous familière avec l'entrée progressive?

Quelle place occupe cette pratique dans votre milieu?

Quelles sont les avantages et les inconvénients pour :

- les enfants ?;
- les parents ?;
- les enseignantes ?;
- ...

Rubriques

Sous – rubriques

Question et approfondissement

3.5. *Implantation des modalités*

*Dans votre milieu, existe-t-il des normes et/ou contraintes qui **FACILITENT** l'implantation des modalités d'accueil?*

Parents, collègues, structures administrative, directions, ...

*Dans votre milieu, existe-t-il des normes et/ou contraintes **NUISENT** à l'implantation des modalités d'accueil?*

Parents; collègues, structures administrative, directions, ..

En quoi vos modalités d'accueil répondent ou rejoignent le mandat du programme d'éducation préscolaire? (Jeter les bases de la scolarisation au plan cognitif et social ; Favoriser le développement global de l'enfant; Faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût à l'école.)

Trouvez-vous que le **programme de formation** vous guide clairement dans votre planification d'activités reliée à l'accueil? Pourquoi?

Dans un monde idéal, si vous n'aviez aucune limite et /ou contrainte que souhaiteriez-vous mettre en place pour accueillir les enfants?

CONCLURE L'ENTRETIEN

- Avant de terminer l'entretien, avez-vous l'impression qu'il y a quelque chose d'important que nous n'avons pas abordé et dont il faudrait parler?
- Avez-vous des questions et/ou commentaires concernant l'entretien qui pourrait améliorer la démarche? (conseils, ce que vous avez aimé ou moins, etc.)
- Advenant le cas où j'aurais besoin davantage de précision sur un aspect dont il a été question pendant l'entrevue, me donnez-vous la permission de communiquer avec vous?
- Je tiens à vous remercier sincèrement pour votre collaboration qui demeure essentielle dans l'avancement de mes travaux de maîtrise et des connaissances qui permettront de mieux répondre aux besoins des enfants.

APPENDICE C

GRILLE DE LECTURE

Grille de lecture
Notes préliminaires des données descriptives
(À compléter tout de suite après l'entrevue individuelle)

Identification du participant :

Nom du participant :	École :
Date de l'entrevue :	Durée :

1. Caractéristiques professionnelles:

Expérience professionnelle	# années enseignement :	# années champ préscolaire :
	Formation initiale :	Formation continue : Oui Non - - -
Description du cheminement professionnel dans le milieu de l'éducation :		

2. La maternelle 5 ans:

Portrait de la clientèle	Milieu : Urbain Rural Semi- U Semi-R	Facteur économique : Très Favorisée Moyenne Défavorisée Très défavorisée		
Connaissance de l'enfant qui arrive (caractéristiques)				
Psychologiques	Cognitives	Affectives	Sociales	Autres

3.1. Les modalités d'accueil (interventions directes)

Types de modalité	Exemples d'activités	Routine/transition
Raisons qui guident les choix :		Besoins des enfants : Abordé par le participant lui-même : OUI NON

3.2. Les modalités d'accueil (interventions indirectes)

Centre d'apprentissage : OUI NON		
Si oui,		
Aménagement :	Fonctionnement :	Rôle de l'enseignante :
Raisons qui guident choix :		Besoins des enfants : Abordé par le participant lui-même : OUI NON

3.3. Les modalités d'accueil (FRÉQUENCE)

Fréquence pendant laquelle les modalités sont demeurées en place		Temps perçu avant équilibre de groupe :	
Modalités AVANT : OUI NON	Modalités APRÈS: OUI NON	Modalités en cours d'année pour un nouvel élève OUI NON	
		Pourquoi :	

3.4. Les modalités d'accueil (Entrée progressive)

Entrée progressive : OUI NON			
Si oui,			
Déroulement/description de l'entrée progressive :			
Durée (jours)	Diminution du temps OUI NON	Diminution nombre d'élèves OUI NON	Progression au fil des jours OUI NON augmentation du temps augmentation d'élèves
Les avantages pour :			
Les enfants	Les parents	Les enseignants	Autres (SG, spécialistes)
Les inconvénients pour :			
Les enfants	Les parents	Les enseignants	Autres (SG, spécialistes)

3.5. Les modalités d'accueil (implantation)

Normes/contraintes qui <u>FACILITENT</u>	Normes/contraintes qui <u>NUISENT</u>

En quoi les modalités rejoignent les mandats du programme?		
Jeter les bases de la scolarisation au plan social et cognitif	Favoriser le développement global de l'enfant	Faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût à l'école
Le participant connaissait les 3 mandats : OUI NON		
Le programme guide-t-il clairement la planification d'activités d'accueil? OUI NON Explication :		
Dans un monde idéal....		

4. Conclusion :

Thème non abordé pendant l'entrevue et dont le participant veut échanger :			
Retour sur l'entrevue pour améliorer la démarche			
Conseils	Aimé	Moins aimé	Autres
Le participant accepte que je communique à nouveau avec lui au besoin : OUI NON			

APPENDICE D

PRÉSENTATION DES PORTRAITS ET DES
SCHÉMATISATIONS DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Athéna

Portrait de l'enseignante

Athéna est une enseignante qui compte dix-neuf années d'expérience dans l'enseignement. Depuis les onze dernières années, elle enseigne à la maternelle cinq ans à temps complet. Elle a fait sa formation initiale à l'Université du Québec à Hull² dans le programme en enseignement au préscolaire et au primaire (programme sur une durée de trois ans). Elle assure sa formation continue notamment en étant membre active de l'Association d'Éducation Préscolaire du Québec dans la région de l'Outaouais (AÉPQ 07), en faisant plusieurs lectures personnelles ainsi qu'en participant à des formations et des congrès, et ce, parfois sur une base volontaire et d'autres fois dans le cadre de sa tâche éducative. Athéna travaille dans un milieu urbain avec une clientèle moyennement favorisée. Les enfants qui se retrouvent dans sa classe ont, pour la plupart, des parents professionnels, donc qui travaillent tous les deux à l'extérieur de la maison. Quelques-uns de ses élèves viennent de familles qui sont un peu plus défavorisées, mais c'est une minorité.

² En juillet 2002, à la suite d'un conseil des ministres de l'Assemblée nationale, on émet des lettres patentes supplémentaires pour changer le nom de l'université (UQAH) pour Université du Québec en Outaouais (UQO), et ce, suite à la fusion des villes de Gatineau et de Hull.

Axe 1 : Quelles connaissances/perceptions a-t-elle du développement de l'enfant qui arrive à l'école?

Selon Athéna, un enfant qui arrive à l'école a besoin d'abord et avant tout d'être rassuré. Il est insécure parce que c'est une nouvelle personne qui l'accueille, un nouvel adulte pour lui. C'est pourquoi les enfants sont très près de leurs parents quand ils arrivent. Par contre, elle ajoute que l'enfant est affectivement très chaleureux avec l'adulte si celui-ci est accueillant avec lui. Selon elle, c'est difficile pour l'enfant de se dire «là je m'en vais avec une nouvelle personne puis il faut que je lui fasse confiance...». Il a aussi peur, parce qu'en plus d'une nouvelle personne, il vit un nouvel engagement et une nouvelle porte s'ouvre, soit celle de l'école et il craint parfois de ne pas être à la hauteur.

On leur a tellement parlé de l'école, on leur a tellement dit que ça allait être ben spécial qu'ils devenaient grands, ils sont pas sûrs qu'ils sont capables d'être là, ils sont pas certains de ça.

En ce sens, il a donc besoin de se sentir aimé et compétent.

C'est des enfants aussi qui ont besoin de sentir qu'ils sont bons et qu'ils sont le centre d'attraction, c'est eux là qui ont une valeur.

Selon Athéna, socialement l'enfant qui débute son parcours scolaire n'est pas encore tout développé, il est encore centré sur lui, sur son développement personnel, son besoin personnel. Il ne se connaît pas encore bien et ne va pas beaucoup vers les autres.

Elle fait aussi référence à la période préopératoire de Piaget pour expliquer ce phénomène ainsi que celui des apprentissages. En effet, au niveau cognitif, elle qualifie l'enfant qui débute l'école comme étant curieux et prêt à apprendre.

Ils sont prêts à apprendre et ils veulent apprendre sauf qu'ils sont dans le stade préopératoire, alors ils ne peuvent pas développer des concepts assez facilement au niveau de la mémoire. Ils n'ont pas la mémoire évoluée pour retenir tous les concepts pis être capable de faire un global avec les concepts sauf qu'ils écoutent beaucoup, ils sont comme des éponges, ils sont intéressés par tout; il s'agit juste de leur fournir beaucoup de matériel. Il faut qu'ils touchent pour apprendre, il faut qu'ils partent de leur corps.

Tout compte fait, au fil des ans, même avec l'avènement des garderies et des centres de la petite enfance, Athéna ne considère pas que les enfants qui arrivent aujourd'hui dans sa classe en septembre sont plus sécuress pour autant. Par contre, elle note une différence sur le plan cognitif.

Ils ne sont pas plus sécuress qu'ils étaient, ils ont plus de connaissances. Je dirais qu'ils ont plus de connaissances apprises par cœur, ils ont plus de connaissances, ils ont plus joué, ils ont plus été stimulés, sauf qu'ils sont pas plus sécuress.

En définitive, en tenant compte du discours de Athéna, le besoin premier d'un enfant qui arrive à l'école est d'abord celui d'être rassuré et de vivre des réussites.

Axe 2 : Quelles modalités d'accueil utilise-t-elle?

Athéna a d'abord tenu à mentionner que le projet relié à l'accueil des élèves à son école a été longuement réfléchi et peaufiné au fil des ans. Il est, toujours selon elle, le fruit de mûres réflexions et de maintes recherches, lectures et échanges. La participante mentionne clairement l'importance de ce cheminement pour assurer la réussite de leur projet.

Il faut bien établir notre projet d'entrée progressive, il faut que ce soit clair, il faut que ce soit clair dans la tête des enseignants pourquoi ils font ça et quelles sont leurs intentions. Qu'ils puissent vendre leur projet d'entrée. Ça c'est une contrainte parce qu'il faut que ce soit très clair et c'est pas donné à tous les enseignants d'avoir mis ça aussi clairement.

Légende :

P : Parents	E : Enfants	Ens : Enseignante
M : Mesure	A : Activité	Att : Attitudes

Modalités d'accueil AVANT la rentrée :

Lettre d'informations (P, M) :

Durant l'été, une lettre est envoyée aux parents et leur donne tous les renseignements relatifs à l'horaire modifié des premières journées d'école et au projet de l'entrée progressive. Selon Athéna, il est important que les parents reçoivent ces informations relativement tôt, et ce, afin d'assurer la réussite du projet d'entrée progressive. Dans cette lettre, elle invite déjà les parents à trouver une personne

significative dans la vie de l'enfant pour l'accompagner lors de la rentrée, dans la mesure où ils ne pourraient prendre congé de leur emploi pour venir chercher l'enfant après sa demi-journée en classe. Cette façon de procéder diminue le nombre d'inscriptions au service de garde de l'école et évite le fait que l'enfant vive des journées complètes dans son nouveau milieu scolaire, malgré le projet d'entrée progressive mis sur pied par les enseignantes.

Rencontre parents au service de garde (P, M) :

La directrice du service de garde rencontre les nouveaux parents au mois de mai précédant la rentrée pour leur présenter le fonctionnement du service de garde et procéder aux inscriptions, mais elle profite aussi de l'occasion pour leur expliquer l'importance du projet de vivre une entrée en douceur. En ce sens, même si le service est offert lors des premières journées, elle recommande fortement aux parents de ne pas y inscrire leurs enfants à temps complet. Elle aborde donc le même discours que le personnel enseignant et soutient leur projet d'accueil par le fait même.

Rencontre de parents avec l'enseignante (P, M) :

Quelques jours avant la rentrée scolaire, les parents sont convoqués à une réunion en soirée pour rencontrer l'enseignante de leurs enfants. Lors de cette réunion, le programme et la philosophie de l'éducation préscolaire leur sont exposés en premier

lieu et, par la suite, l'enseignante présente la classe et son fonctionnement. Le projet d'entrée progressive est encore une fois expliqué en profondeur aux parents afin qu'ils en comprennent bien les raisons d'être et les fondements.

Et à toutes les fois où j'ai questionné les parents après leur avoir bien expliqué les fondements et raisons d'être de l'entrée progressive, toutes ces fois-là ces parents-là étaient en grande majorité d'accord avec l'entrée progressive parce qu'ils comprenaient mieux pourquoi on faisait ça et qu'est-ce qu'on faisait.

Lettre de présentation : (E, M, A, Att) :

Durant la période estivale, les enfants reçoivent, eux aussi, une lettre leur étant adressée (M). À ce moment ils apprennent dans quel groupe ils vont être, car le projet d'entrée progressive à cette école ne mise pas sur la formation des groupes seulement après avoir rencontré les enfants. Dans cette lettre, l'enseignante dit à l'enfant à quel point elle a hâte de l'accueillir dans sa classe et de le rencontrer (Att). De plus, elle l'invite l'enfant à faire une petite tâche pour la première journée d'école en lui demandant de se dessiner et d'apporter son portrait lors de la première journée afin d'identifier sa place au vestiaire (A).

Projet de portes ouvertes : (P, E, M)

Une démarche pour mettre en place une journée de portes ouvertes pour les futurs élèves et leurs parents est en cours. Cette journée devrait avoir lieu pour la première fois en fin d'année scolaire (vers le mois de mai) et vise à permettre à l'enfant et ses parents d'avoir un premier contact avec l'environnement.

Modalités d'accueil PENDANT la rentrée :

Projet d'entrée progressive (E, P, M, A, Att) :

L'école d'Athéna a un projet d'entrée progressive qui se déroule sur cinq journées (M). Lors de la première journée, les enfants viennent accompagnés de leurs parents en petits groupes de quatre ou cinq élèves (M). À ce moment, Athéna offre un cadeau personnalisé à l'enfant quand il arrive (une broche, un ballon, ...) (Att). Lors de cette journée, comme la réunion de parents a déjà eu lieu, elle est disponible pour l'enfant et peut créer un lien plus privilégié avec l'enfant, car elle n'a pas de renseignements importants à donner aux parents (Att). De plus, c'est le parent qui joue le rôle de présenter la classe à son enfant (A). L'enfant est donc accompagné, sécurisé et voit que son parent est en accord avec ce qui se passe, qu'il a le droit de revenir et d'aimer l'école. L'enfant, à ce moment, fait aussi le choix de son environnement en choisissant SA chaise, SON casier, etc. (A). Avant de quitter, il laisse sa couronne avec son prénom en classe pour le lendemain, et ce, afin de sentir qu'il appartient au groupe

et qu'il y a quelque chose qui l'attend (**A**). Lors de la 2^e, 3^e et 4^e journée, les enfants viennent seuls à l'école, mais dans un temps et un groupe réduit ($\frac{1}{2}$ groupe, $\frac{1}{2}$ temps) (**M**). Athéna rapporte qu'elle peut donc prendre le temps d'écouter convenablement tous les enfants qui ont mille et une choses à lui raconter et lui montrer, comme leur nouvelle paire d'espadrilles ou, encore, leurs nouveaux crayons (**Att**). La 5^e journée, les enfants viennent encore une fois pour une demi-journée, mais cette fois c'est tout le groupe en même temps (**M**). Comme il s'agit d'une première expérience de vingt enfants en même temps, puisque à la garderie le ratio est moins élevé, la demi-journée est suffisante selon Athéna : les enfants sont fatigués et il y a beaucoup de bruit.

Aménagement du temps et de la classe (E, M, A, Att) :

Lors des premières journées, Athéna laisse les enfants explorer la classe et choisir ce qu'ils ont le goût de faire et les guide au besoin (**A**). Elle prend soin de choisir et sortir ses jeux attrayants que les enfants ont le droit de les toucher et de déplacer, et ce, afin de donner le goût de revenir (**A**) . Il y a très peu d'activités dirigées lors les premiers jours, voire même, les premières semaines, dans la classe d'Athéna (**M**). Elle préfère laisser les enfants libres, découvrir, explorer et s'approprier la classe et le matériel ce qui, selon elle, respecte le stade pré opératoire et favorise une plus grande implication de l'enfant dans son nouveau milieu (**Att**). Toutefois, elle établit dès les premiers jours une procédure au vestiaire avec des pictogrammes (photos des enfants en

action) afin qu'ils sachent s'organiser et comprennent bien le fonctionnement et vivent en quelque sorte un sentiment de compétence (M).

Période de collation : (E, A)

Lors de la première journée où les enfants viennent seuls, Athéna offre une collation spéciale à ses élèves parce que, selon elle, manger est souvent réconfortant.

Plan d'action au service de garde (E, M, A)

Dans son milieu de travail, les enseignantes de maternelle ont rencontré les éducatrices du service de garde pour tenter d'établir un plan pour les enfants qui n'ont pas la chance de retourner à la maison après leur temps en classe, et ce, pour éviter que l'entrée en douceur se vive d'un seul côté (M). Suite aux échanges constructifs, le service de garde sort lui-aussi ses jouets «canons» (attrayants) et tentent de laisser l'enfant le plus libre possible dans ses choix de jeux, et ce, afin qu'il se sente un peu comme s'il arrivait à la maison et qu'il pouvait choisir ce qu'il veut faire, ce à quoi il veut jouer (A).

Attitudes et valeurs (E, ENS, A, Att) :

Il est important pour Athéna d'être présente pour l'enfant (**Att**). À cet effet, lors de la première journée, elle demande au parent de lui présenter son enfant (**A**), mais elle s'adresse directement à ce dernier et prend soin de se mettre à sa hauteur et de bien le regarder pour qu'il se sente important (**Att**). Elle veut donc consacrer toute son attention sur lui, et cela est davantage possible puisque le parent connaît déjà le milieu et qu'il a été rencontré préalablement. C'est à ce moment qu'elle lui remet le petit cadeau (**A**). Elle laisse beaucoup de place à l'enfant et profite des ateliers et jeux libres pour les observer et apprendre à les connaître (**M**). Elle ajuste ensuite le matériel selon les goûts et intérêts et tente d'aller chercher la motivation et de créer des liens plus étroits avec eux. Dans le cas où un enfant vit une difficulté quelconque d'adaptation, elle tente des différentes façons de le charmer et de l'amadouer, mais lui laisse vivre son insécurité et ses émotions en ne le forçant pas à faire quoi que ce soit et en l'acceptant où il est (**Att**).

Modalités d'accueil APRÈS la rentrée :

Peu de modalités qui ont lieu après la rentrée ont été abordées par la participante. Elle poursuit un peu de la même façon en laissant beaucoup de place à l'enfant et en instaurant très peu de routines rigides, toujours compte tenu du fait que les enfants sont dans un stade exploratoire (**A**). Les mesures, activités et attitudes reliées à l'accueil

énumérées précédemment doivent, selon elle, demeurer en place un bon mois afin de bien connaître les enfants et ensuite organiser et structurer un peu plus la classe sans les faire décrocher. Il n'a jamais été question pour elle et dans son milieu de modifier l'horaire pour un enfant qui aurait besoin de plus de temps d'adaptation; c'est vraiment dans ses interventions et attitudes qu'elle va accompagner un enfant en difficulté d'adaptation après la période d'entrée progressive.

Accompagnement lors des périodes spécialistes : (E, M,)

Elle accompagne aussi ses élèves lors des premières périodes de spécialistes. S'il y a une période prévue lors de l'entrée progressive, elle en profite pour présenter le spécialiste, mais ne laissera pas les enfants seuls avec lui, parce qu'elle considère que cette situation générerait trop d'insécurité chez l'enfant déjà fragile à ce moment de l'année.

Axe 3 : Quels sont les enjeux qui guident ses choix?

Lors de l'entrevue, Athéna a expliqué les fondements reliés à ses choix de modalités dans la majeure partie des cas par elle-même. Elle appuyait constamment ses interventions par des principes et fondements clairs et élaborés. Son discours laissait présager une longue réflexion qui appuie ses dires du début qui se résument par le fait que le projet d'accueil doit reposer sur des intentions claires.

Les enjeux reliés aux enfants :

L'enfant et par le fait même ses besoins sont au cœur du discours de cette enseignante. Le besoin d'être rassuré et sécurisé a été maintes fois dit et redit. Le besoin d'appartenance a aussi été soulevé à plusieurs endroits. L'aspect motivationnel quant au goût de revenir à l'école ou encore de tenir compte des intérêts des enfants est tout à fait en lien avec le mandat d'éducation préscolaire. Le besoin de se sentir aimé et écouté occupe aussi une place de choix. Développer un lien plus étroit semble important pour Athéna. La mesure des groupes réduits permet, en ce sens, un temps plus privilégié avec chaque enfant pour les connaître, les questionner et interagir sans tomber dans une discipline et une gestion impossible.

Les enjeux reliés aux parents :

Le besoin organisationnel des parents a souvent été abordé dans l'entrevue. Comme Athéna enseigne dans un milieu où les parents sont des professionnels et qu'ils travaillent tous les deux à l'extérieur, l'horaire modifié amène son lot de problèmes et explique plusieurs des mesures qui ont été mises en place pour palier à cette lacune. D'un autre côté, le projet d'entrée progressive amène aux parents aussi beaucoup de positif. Il importe de prendre le temps de leur expliquer.

Bien pour les parents c'est qu'ils ont un enfant moins stressé d'après moi. C'est sûr que je vois plus de désavantages, mais pour le parent aussi ça lui permet d'accompagner leur enfant à l'école. Ça leur permet de prendre conscience que c'est important cette traversée-là. Les années où il n'y avait pas d'entrée progressive, les parents venaient déposer l'enfant à l'école et le parent avait la larme à l'œil c'était tout là...après ça ils rentraient dans la routine. Là il y a une prise de conscience qui est obligatoire parce qu'à tous les jours (5 jours) ils s'organisent pour le retour de l'enfant à la maison. Alors cette prise de conscience là je pense que c'est un avantage.

De surcroît, l'enjeu d'une bonne communication et une relation plus soudée avec les parents est considérable. L'entrée progressive permet en effet de créer des liens avec des parents plus anxieux, ou encore, de comprendre une problématique particulière chez un enfant.

Les enjeux liés aux enseignantes :

Tout d'abord, les modalités d'accueil lui permettent d'avoir un temps privilégié avec plus d'enfants et d'apprendre à les connaître plus rapidement.

Parce que ça nous permet d'avoir un temps privilégié avec plus d'enfants. Dix à la fois tu as le temps d'aller les voir et de jouer avec eux-autres dans les ateliers qu'ils choisissent, d'apprendre à les connaître et de les questionner, d'être assis avec eux et d'interagir avec chacun d'entre eux. À 20, on a pas le temps, tu gères un groupe et il y a un peu plus de discipline et tu as moins de temps.

Ces modalités permettent aussi à Athéna d'organiser ses activités, d'organiser tout ce que les enfants vont avoir besoin comme matériel. Selon elle, c'est un gros

avantage car ça me permet de mettre en place des systèmes ajustés aux besoins de l'enfant.

Les enjeux reliés aux autres paliers :

Le service de garde :

L'incohérence entre les deux systèmes dans le passé a presque mené vers l'abolition totale du projet d'entrée progressive des enseignantes. En effet, selon la participante, on construisait d'un côté et non de l'autre. Les enfants vivaient des groupes réduits en classe pour se retrouver par la suite à temps complet au service de garde dans un groupe de 50 à 60 élèves. Donc, la communication, la bonne volonté, l'ouverture et l'établissement de nouvelles mesures ont permis de rendre à nouveau possible le projet, et ce, toujours dans le but premier de répondre aux besoins des enfants.

Le transport scolaire :

Selon Athéna, le fait que son école soit située dans un quartier de marcheurs est facilitant pour l'organisation d'une entrée progressive, parce que les quartiers où les enfants sont transportés en autobus, l'horaire doit tenir davantage compte de cette contrainte.

Appui de professionnels :

Dans l'établissement de leur projet, Athéna expliquent que les enseignantes ont reçu l'appui de la conseillère pédagogique de la commission scolaire et de la psychologue scolaire rattachée à leur école. L'appui de ces deux personnes et le fait qu'elles confirment l'importance de ces modalités dans le respect du développement de l'enfant a été en quelque sorte un enjeu facilitant au niveau de l'acceptation du projet d'entrée progressive face à sa direction d'école et au conseil d'établissement.

Le gouvernement, la commission scolaire et la direction d'école :

Selon Athéna, le nombre de jours établi et les lois du gouvernement et la commission scolaire a aussi un impact sur la planification du projet d'accueil. À chaque année, il faut que les enseignantes de son milieu présentent leur projet au conseil d'établissement et à la direction et comme il n'y a pas de loi pour faciliter son implantation, il faut convaincre les gens autour et il ne faut pas trop «déranger» le calendrier scolaire. Bien souvent, elle considère que les raisons organisationnelles des parents l'emportent si ses collègues et elle ne font pas preuve de constance et si les intentions derrière le projet ne sont pas assez définies.

On y croit, mais faut pas que ça dérange parce qu'au gouvernement provincial, on a demandé qu'il y ait 180 jours d'école et on veut que ce soit assez bien respecté, alors on accepte, mais que le gouvernement se penche et accepte ça faciliterait l'implantation beaucoup.

Le MELS et le programme d'éducation préscolaire :

De l'autre côté, le MELS n'appuie pas clairement les modifications d'horaire, mais selon Athéna, les modalités établies dans leur milieu répondent tout à fait au premier mandat prescrit par le programme d'éducation préscolaire ainsi que toutes les compétences.

Bien, parce que un des premiers mandats du préscolaire est que l'enfant veut venir à l'école qu'il ait le goût de venir à l'école, donc c'est le même objectif, la même intention que poursuit nos modalités.

Ça rejoint aussi toutes les compétences du préscolaire parce qu'il faut que l'enfant apprenne à se développer globalement et à son rythme et dans chacune des compétences on voit que l'enfant doit être rassuré et se connaître personnellement. Alors la modalité d'accueil permet de prendre le temps avec l'enfant, lui refléter ce qu'il est, l'accompagner personnellement dans son développement.

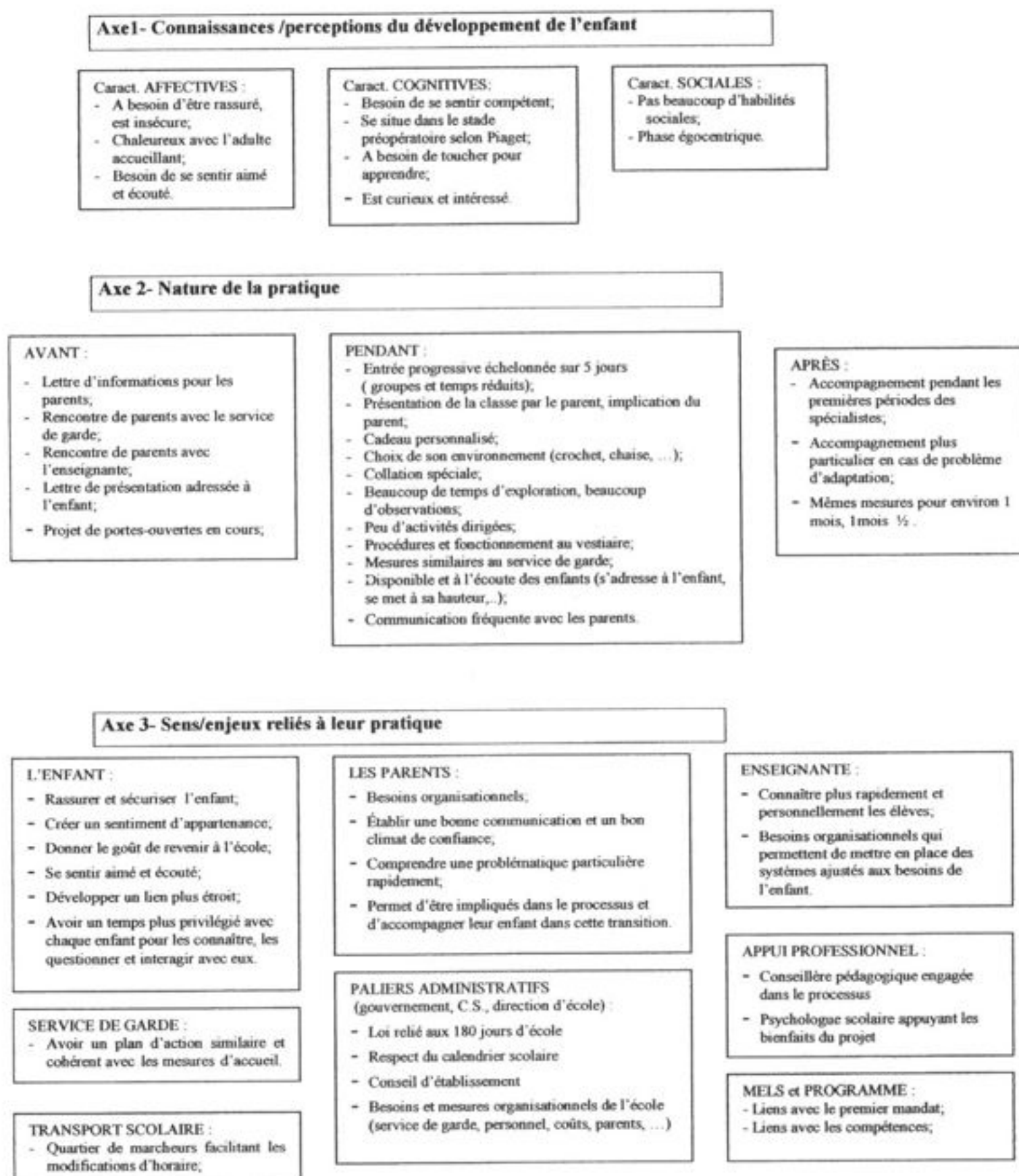
Toutefois, selon Athéna, il y a un manque au niveau du programme qui permettrait ainsi de mieux supporter les modalités d'accueil. En effet, une partie reliée à la connaissance de l'enfant de cinq ans : «*Qu'est-ce qu'un enfant de 5 ans a besoin quand il arrive à l'école pour pouvoir s'établir comme apprenant*». Bref, une section plus détaillée au niveau de son développement et ses besoins pour appuyer les mesures d'accompagnement de début d'année serait profitable.

Tout compte fait, une grande réflexion et cohérence entre la conception des besoins de l'enfant et la pratique d'Athéna peut être perçue dans son discours. Dans son

enseignement et par le fait même le choix de ses modalités d'accueil, cette enseignante laisse beaucoup de place à l'enfant et respecte son rythme et ses caractéristiques tant aux plans affectif, cognitif que social. De par ses nombreuses réflexions et expériences personnelles, Athéna a su préciser sa conception de l'accueil et faire face aux différents enjeux et paliers. De plus, elle a su adapter son milieu et ses activités pour mieux répondre aux enjeux davantage reliés aux besoins des enfants. À partir de la grille d'analyse, voici la grille synthèse des trois axes retenus pour Athéna (Tableau 4).

Tableau 5

Schématisation de la pratique professionnelle de Athéna au regard des modalités d'accueil



Flore

Portrait de l'enseignante

Flore est une enseignante qui compte quatre années d'expérience dans l'enseignement. Depuis les trois dernières années, elle enseigne à la maternelle cinq ans à temps complet. Elle a complété sa formation initiale à l'Université du Québec en Outaouais dans le programme en enseignement au préscolaire et au primaire (programme d'une durée de quatre ans). Elle assure sa formation continue notamment en étant membre active de l'Association d'Éducation Préscolaire du Québec dans la région de l'Outaouais (AÉPQ 07) et en assistant aux formations offertes par la commission scolaire lors des journées pédagogiques. Elle a aussi suivi un perfectionnement sur l'enseignement stratégique, dans la dernière année, et ce, toujours dans le cadre de son travail. Cette participante a entrepris un certificat en psychologie du travail, et ce, tout de suite après ses études de premier cycle dans le but de «se garder un pied à l'université» et ainsi palier en quelque sorte à son sentiment d'insécurité et dans l'espoir de lui ouvrir des portes dans le futur. Toutefois, lors de sa deuxième année dans l'enseignement, elle a choisi de mettre un terme à ce certificat afin de consacrer plus de temps et d'efforts dans sa classe et sa nouvelle carrière. Flore travaille dans le même milieu que Athéna, donc urbain avec une clientèle moyennement favorisée. Les modalités d'accueil présentées seront donc similaires. Je rappelle aussi que les enfants qui se retrouvent dans sa classe ont, pour la plupart, des parents professionnels, donc qui

travaillent tous les deux à l'extérieur de la maison. Quelques-uns de ses élèves viennent de familles qui sont un peu plus défavorisées, mais c'est une minorité.

Axe 1 : Quelles connaissances/perceptions a-t-elle du développement de l'enfant qui arrive à l'école?

À priori, Flore a débuté par décrire l'enfant qui arrive dans sa classe comme étant apeuré. Par la suite, elle est revenue sur ses propos en trouvant le terme apeuré comme étant «un peu fort» et a plutôt opté pour celui d'insécure. Insécure d'abord et avant tout parce que, pour la plupart de ses élèves, ils n'ont aucune idée dans quoi ils s'embarquent et que peu importe leur vécu (maison, garderie, ...) ils vont à la rencontre d'une parfaite inconnue avec laquelle ils vont passer la journée.

Flore aborde aussi le principe relié à l'unicité et, du même coup, le défi qu'il engendre. En fait, elle explique que certains de ses élèves plus timides sont cachés derrière les jambes de leurs parents alors que d'autres sont vraiment prêts et ils ont des attentes très élevées auxquels elle se doit aussi de répondre. Mais, elle ajoute toutefois que même avec ces différences, tous les élèves ont besoin d'être rassurés.

Bien ils doivent se poser des questions, même ceux qui sont plus rassurés, je me dis que même s'ils sont prêts et sûrs d'eux-même, ils doivent se poser beaucoup de questions...

Au niveau cognitif, elle perçoit ses élèves comme étant intéressés et prêts à apprendre, à condition de respecter leurs intérêts et en passant par le jeu, mais elle ajoute aussi que l'établissement d'un lien de confiance est d'abord et avant tout essentiel.

Ils sont le fun les enfants, ils sont comme des éponges là, mais c'est sûr qu'il n'est peut être pas réceptif aux même chose... je pense... C'est sûr qu'il faut que tu développes un certain intérêt avec eux. Donc c'est un peu pour ça qu'on passe beaucoup par le jeu pour se développer et apprendre, parce que c'est dans leurs intérêts... donc on va les chercher et ils vont vouloir apprendre parce que c'est stimulant et ils aiment ça et ils ont un intérêt sans que ça soit une tâche ou qu'il y ait une pression. Il faut aussi qu'ils nous fassent confiance, qu'ils soient prêts à... à participer finalement.

Socialement, Flore revient encore une fois sur le principe d'unicité. Elle croit que le niveau de développement social dépend grandement de la personnalité de l'enfant ainsi que le milieu dans lequel il a grandi avant son entrée à l'école. Par contre, elle croit que la majorité de ses élèves semblent avoir plus de facilité que les adultes à s'introduire et que même si certains ne sont pas allés dans des milieux de garde quelconques, ils sont déjà habitués de jouer avec d'autres amis, puisqu'ils ont vécu différentes expériences, comme jouer au parc par exemple.

Tout compte fait, Flore termine en disant qu'au départ ses élèves vont beaucoup plus vers des jeux qu'ils connaissent (maison, poupées, cuisine, blocs, autos,...) et que, par la suite, ils structurent et s'organisent davantage. Ils explorent, ils inventent et se créent d'autres mondes et scénarios, car ils ont plus de stratégies et

d'organisation. La pédagogie par le jeu occupe donc une place privilégiée dans l'enseignement de Flore et l'aménagement physique et matériel de sa classe va en ce sens.

Axe 2 : Quelles modalités d'accueil utilise-t-elle?

Tel que mentionné préalablement, Flore enseigne dans le même milieu que Athéna. Les modalités qui ont été abordées par la participante seront présentées. Toutefois, afin d'éviter une redondance, l'explication des modalités déjà élaborées par Athéna ne seront pas détaillées une seconde fois, puisqu'ils sont les mêmes de façon plus ou moins identiques selon Flore.

Légende :

P : Parents	E : Enfants	Ens : Enseignante
M : Mesure	A : Activité	Att : Attitudes

Modalités d'accueil AVANT la rentrée :

Flore n'a pas apporté d'éléments nouveaux de ceux déjà abordés par sa collègue. Elle a parlé de ces cinq modalités d'accueil :

Lettre d'informations destinée aux parents (P, M) :

Lettre envoyée durant la période estivale pour permettre aux parents de s'organiser pour l'entrée progressive.

Rencontre de parents avec l'enseignante (P, M) :

Flore est allée dans le même sens que sa collègue concernant l'importance de vivre la rencontre de parents AVANT la première journée d'école. Cette façon de faire lui permet d'être disponible pour l'enfant lors de la première journée plutôt que de faire vivre une réunion informelle aux enfants comme première expérience à l'école. Pour l'avoir vécu lors de sa première année en enseignement, le fait de pouvoir rassurer les parents préalablement fait une grande différence lors du premier contact avec les enfants.

Lettre de présentation (E, A,) :

Flore a aussi présenté la lettre destinée à l'enfant dans laquelle elle lui demande de se dessiner afin d'identifier sa place au vestiaire. Toutefois, contrairement à ce que Athéna avait affirmé, selon elle, la lettre ne présentait pas le nom de l'enseignante puisque les changements de dernières minutes au niveau administratif (numéro de classe, choix de l'enseignante (contractuelle), ...) ne permettaient pas de le faire. Les parents connaissaient donc le nom de l'enseignante seulement le soir de la rencontre de parents, donc quelques jours avant la rentrée.

Projet de portes ouvertes (P, E, M) :

La participante a aussi traité le projet de portes ouvertes qui naîtra dans quelques mois. Elle est convaincue que celui-ci permettra justement de rassurer les enfants, en leur permettant de voir des élèves en action et ainsi se faire une image de ce qui les attend et répondre à leurs inquiétudes.

Modalités d'accueil PENDANT la rentrée :

Bien qu'elles enseignent à la même école, Flore et Athéna n'ont pas toutes les mêmes activités et priorités dans les premières journées d'accueil, et ce, même si leur projet d'entrée progressive et les mesures (horaire de cinq journées avec diminution de groupe et de temps) sont identiques.

Projet d'entrée progressive (E, Ens, P, M, A, Att) :

Dans leur milieu de travail, lors de la première journée, les enfants viennent accompagnés de leurs parents en petits groupes de quatre ou cinq élèves (M). Lors de cette journée, l'organisation de la classe et du matériel semble être important pour Flore (Ens). Tout d'abord, les enfants choisissent leur crochet au vestiaire et l'identifient avec le dessin qu'ils ont fait à la maison (A). Cette façon de procéder permet aux enfants d'avoir un rôle plus grand dans l'appropriation de l'environnement. Après avoir pris le temps d'accueillir ses élèves et choisi le crochet au vestiaire (A), Flore prépare un jeu de

«chasse aux trésors» dans le sac (A). Ce jeu lui permet d'organiser tous les effets scolaires des enfants (séparer les crayons dans les boîtes, la colle et les ciseaux dans l'autre,...), et ce, avec l'aide des parents. Flore est consciente que ce jeu n'est pas nécessairement ce qu'il y a de plus intéressant, mais il demeure pour elle essentiel au bon fonctionnement de la classe par la suite.

Parce qu' il y a les parents, donc ça aide beaucoup d'avoir les parents... comme de séparer les crayons dans une boîte, les crayons dans l'autre, la colle dans une, les ciseaux dans l'autre... Toute les... toute l'organisation. Donc ça c'est assez vite, je ne pense pas que ce soit super intéressant pour les enfants, mais c'est quand même nécessaire aussi, je me vois mal le faire après avec les 20 à essayer de les organiser...

Donc pour Flore, la première journée est une question d'organisation d'abord, mais une fois la chasse aux trésors dans le sac terminée, elle accorde un long temps de jeu (A) pour qu'ils aiment venir à l'école et ainsi leur donner le goût de revenir le lendemain.

Je pense que les premiers temps ce qui est le plus important c'est de donner le goût de venir à l'école. Pour qu'ils aient le goût de revenir le lendemain justement. Et comme je te dis l'organisation était nécessaire, mais je ne pense pas que ça soit super intéressant, alors il faut quand même compenser un moment donné, prendre soin de l'enfant, de son besoin à lui, pas juste du mien, parce que l'organisation ça c'est le mien!

De plus, comme la rencontre de parents a été faite préalablement, cette période de jeux lui permet d'aller jouer avec ses élèves, d'être disponible et de créer un lien personnel avec chacun d'eux.

Présentations des membres et visite de l'école (E, M, A) :

Particulièrement pour l'année en cours, Flore a profité des premières journées pour introduire graduellement les nombreux intervenants qui gravitaient autour de la classe (technicienne spécialisée, enseignants spécialistes, enseignante itinérante, orthophoniste, etc.) (M). En effet, en ayant trois élèves intégrés dans sa classe, les services adaptés à leurs besoins qu'ils recevaient ne faisaient qu'augmenter considérablement le nombre d'intervenants. Il était important pour elle que cela se fasse graduellement afin de respecter l'insécurité des enfants, et ce, en prenant soin de les accompagner. De plus, elle profite aussi de toutes les occasions pour visiter l'école avec ses élèves et tente de rendre le tout ludique et sous forme de jeu (espions, détective, etc.) (A).

Aménagement du temps et de la classe (E, M, A, Att) :

Lors des premières journées, les jeux et ateliers libres occupent une place de choix dans son horaire (A). En début d'année, elle prend soin de choisir et sortir des jeux connus par ses enfants (A), car elle a remarqué qu'en début d'année les coins les plus populaires sont souvent ceux que l'on retrouve à la maison ou en garderie (maison, cuisine, poupées, autos, blocs, dinosaures, etc.). Question d'augmenter la motivation chez ses élèves, elle tente d'avoir des jeux qui sont plus «tape à l'œil», plus «Wow!» selon ses paroles! Par la suite, elle ajoute que derrière ces nombreuses périodes de jeu,

elle a une intention soit surtout celle de connaître ses élèves (goûts, forces, intérêts, ...) en les observant. Elle laisse les enfants assez libres au début, mais prend quand même le temps de faire le tour de certains coins qui sont moins bien exploités pour accompagner l'enfant qui est de nature moins aventureuse ou plus gênée. De surcroît, Flore se considère comme étant une personne routinière et cette caractéristique se perçoit dans son enseignement (Att). Toutefois, avec les caractéristiques spécifiques de son groupe et l'intégration des élèves dans sa classe, cela répondait bien à leurs besoins. Selon elle, le fait d'instaurer une routine tôt procurait une certaine sécurité à ses élèves. Elle a introduit assez rapidement les règles de vie, mais toujours sous forme de jeux. Par exemple, lorsqu'elle circulait avec ses élèves dans les corridors, elle leur demandait de marcher comme s'ils étaient des espions ou, encore, comme s'ils marchaient sur des nuages. Ils comprenaient ainsi qu'il fallait être silencieux en circulant dans l'école.

Modalités d'accueil APRÈS la rentrée :

Tout comme sa collègue Athéna, les modalités d'accueil qui ont lieu après la rentrée sont moins nombreuses et davantage ciblées aux problèmes d'adaptation particuliers. Flore croit qu'en fait les modalités d'accueil doivent demeurer en place au moins jusqu'à la fin septembre et que c'est lorsque l'enfant est confiant et que la relation personnelle avec chacun d'eux est établie que l'on peut dire que la période d'adaptation est terminée.

Aménagement du matériel et de l'espace (E, M):

Puisqu'elle a constaté que ses élèves vont davantage vers les jeux qu'ils connaissent les premiers temps, au fil des semaines, à mesure que la relation de confiance se construit, elle en profite pour présenter du nouveau matériel et modifie les coins tranquillement pour les amener vers autre chose.

Routine imagée (E, M):

Flore affiche une routine imagée au tableau, et ce, tout au long de l'année. Cette façon de procéder permet de rassurer l'enfant qui a de la difficulté à se situer dans le temps et devient très rassurant. En effet, dans le passé, elle avait une petite fille qui pleurait beaucoup et vivait difficilement ses premières semaines. Elle demandait souvent quand est-ce que sa maman était pour arriver. Après quelques jours, Flore a décidé de lui donner un horaire identique à celle affichée et elle pouvait ainsi suivre les activités au fil du déroulement de la journée tout en comptant et en vérifiant ceux qui restaient avant l'arrivée de sa maman.

Attitudes et permissions spéciales (E, M):

Afin d'accompagner les enfants, il n'est pas rare que Flore accepte ou propose différents moyens pour l'enfant de s'adapter. En ce sens, il lui arrive de permettre à l'enfant qui a beaucoup de chagrin d'apporter son toutou pour le consoler ou encore de

tenir la main d'un enfant moins aventureux pour ensuite le guider tranquillement vers les autres pendant la période de jeu (M). De plus, dans le cas où un enfant refuse de parler devant le groupe, elle utilise différentes stratégies comme celles de créer avec l'enfant un code de petits signes non-verbaux ou encore le chuchotement, mais tente toujours d'y aller à petits pas.

Axe 3 : Quels sont les enjeux qui guident ses choix?

Au cours de l'entrevue, Flore a été en mesure d'expliquer les raisons qui soutenaient ses choix, mais des questions d'approfondissement étaient souvent nécessaires. Lorsque ces questions lui étaient posées, elle répondait rarement spontanément et prenait le temps de réfléchir à ses réponses. Bref, la logique qui sous-tend sa pratique n'était pas toujours abordée d'emblé par la participante elle-même contrairement à l'entrevue menée avec sa collègue Athéna.

Les enjeux reliés aux enfants :

Le plaisir et la motivation sont des enjeux qui préoccupent Flore en début d'année. Il lui importe que ses élèves aiment venir à l'école. La connaissance des enfants qui fréquentent sa classe est aussi un enjeu prépondérant dans son discours. Elle choisit des jeux où ils se présentent, où ils disent ce qu'ils aiment ou encore se dessinent avec leur famille, etc. Ainsi, elle apprend à les connaître et à respecter leurs besoins.

Lorsqu'elle planifie ses activités, elle accorde aussi une grande importance au sentiment de compétence. Elle tente de respecter leur niveau d'attention et de difficulté pour que l'enfant se sente à la hauteur et que la tâche ne soit pas trop ardue mais au contraire plaisante et stimulante. L'aspect relié au sentiment de sécurité est aussi important pour elle et c'est essentiellement pour cette raison que l'instauration de la routine s'avère nécessaire. Le projet de portes ouvertes va aussi en ce sens.

Pour que l'enfant ait un premier pas à l'école... peut être avoir un pas plus rassurant justement d'avoir déjà vu... de voir les autres enfants qui eux autres sont habitués d'être à l'école, de les voir en action, de voir ce qui l'attend, de répondre à ses inquiétudes, peut être...

Les enjeux reliés aux enseignantes :

À quelques reprises, Flore a fait référence à ses propres besoins. Tout d'abord, l'aspect organisationnel semble être au cœur de ses préoccupations. Par exemple, lorsque les enfants viennent avec leurs parents lors de la première journée, l'enjeu relié à l'organisation de la classe et du matériel était très présent.

Et comme je te dis l'organisation était nécessaire, mais je ne pense pas que ça soit super intéressant, alors il faut quand même compenser un moment donné, prendre soin de l'enfant, de son besoin à lui, pas juste du mien, parce que l'organisation ça c'est le mien! Mais c'est quand même nécessaire et je me vois mal le faire après avec les 20 élèves en même temps...

L'implantation de la routine en salle de classe va un peu dans le même sens.

Je suis très routinière et cette année, j'avais des élèves qui avaient un besoin de routine donc je suis bien entrée là-dedans, moi ça me convenait! Puis eee...c'est sûr qu'il n'est pas fait au complet...

Chercheur : Mais la routine t'importe...

Oui, d'instaurer une routine, une certaine sécurité. De savoir à quoi s'attendre, ce qui va se passer... Je trouve que ça amène une certaine sécurité. Puis en plus cette année c'était favorable à mes élèves qui étaient intégrés.

Lorsque Flore a été questionnée sur ses intentions derrière les longues périodes de jeux libres dans son horaire, elle répond que ça lui permet de connaître davantage ses élèves dans leurs goûts, leurs forces et leurs intérêts et qu'il est plus facile par la suite de trouver des pistes pour leur donner le goût de venir à l'école et de créer des liens. De plus, ces périodes permettent d'observer, d'être à l'écoute, et ce, tant au niveau de leurs besoins que des apprentissages qu'ils font. La modalité des groupes réduits contribue aussi à cela en réduisant le temps relié à la gestion de la classe et du groupe au profit du développement d'une relation maître-élève de qualité.

Les enjeux reliés aux parents :

Tout comme sa collègue l'a mentionné, la rencontre de parents vécue avant la rentrée permet de rassurer le parent, de lui expliquer convenablement le fonctionnement de la classe et ainsi être plus disponible pour l'enfant lors de sa première journée d'école et créer un lien plus étroit avec lui. Malgré tout, l'aspect organisationnel des parents et de leur horaire doit être pris en compte lors de la planification des modalités et des mesures. C'est pour cette raison que l'importance de comprendre les enjeux qui

sous-tendent le projet d'accueil demeure essentielle. Flore considère que puisque les enfants sont moins longtemps à l'école lors des premiers jours et que, par le fait même, le temps passe rapidement, il devient facilitant pour le parent de convaincre son enfant de revenir à l'école le lendemain, parce que l'affectif de son petit a été pris en considération.

Les enjeux reliés aux autres paliers :

Le service de garde :

Le problème relié à la fréquentation du service de garde a aussi été abordé par la participante. En effet, puisqu'il y a une entrée progressive en classe, mais pas à l'école ni au service de garde, certains enfants sont amenés à rencontrer encore plus d'enfants qui ne seront pas dans leur classe et de nouvelles personnes, essentiellement des éducatrices, qui ne travailleront pas à long terme avec eux. En effet, les horaires des employés au service de garde sont faits en respectant la convention collective et non pas en fonction des groupes d'élèves attribués aux différentes éducatrices. En définitive, certains enfants se retrouvent à passer beaucoup d'heures à l'école, ils deviennent un peu confus entre la classe et le service de garde et ils doivent s'adapter à des intervenants qu'ils ne reverront plus après cette période. Toutes ces réalités vont à l'encontre du projet d'accueil. Les enseignantes et le service de garde tentent donc de

convaincre les parents de trouver une alternative pour les premiers jours (voisine, grands-parents, gardienne, etc.), mais sont toutefois dans l'obligation d'offrir le service.

La direction :

Flore n'était pas informée des lois reliées à l'entrée progressive plus précisément concernant le nombre de jours, mis à part que le maximum était de cinq journées. Elle a toutefois amené le fait que c'est la direction de l'école qui prend la décision finale concernant l'acceptation ou le refus du projet présenté par les enseignantes. Lorsque la direction a une bonne ouverture d'esprit et qu'elle fait confiance à l'opinion de son personnel ça se passe relativement bien. D'un autre côté, quand tu vis l'accueil des élèves en étant à l'extérieur de la classe de maternelle, le côté organisationnel et le lot de problèmes qu'engendre ce projet sont rapidement pris en compte, et ce, parfois au détriment des besoins de l'enfant. Bref, elle est consciente que même si depuis plusieurs années le projet se déroule sur cinq jours, la direction pourrait prendre la décision de mettre un maximum de deux jours l'année suivante et ainsi être dans l'obligation d'adapter ses modalités à cette nouvelle réalité.

Milieu de travail :

Selon Flore, le milieu d'enseignement devrait être pris en compte dans l'établissement d'un projet relié à l'accueil des enfants car certains auraient besoin de plus de journées que d'autres.

Je pense que certains milieux en ont besoin plus. Par exemple, les milieux où il y a beaucoup d'immigration et d'enfants intégrés peut être qu'ils en auraient besoin eux de plus de six, sept ou huit jours même. Sauf que de mettre 5 jours au minimum ça pourrait être bien... Donc peut être que certains milieux auraient besoin de certains ajustements au niveau du nombre de journées d'entrée progressive, mais qu'il y ait un minimum d'établi, mais pas un maximum justement pour répondre aux besoins du milieu.

Attribution des contrats :

En tant que jeune enseignante, Flore a aussi traité de l'enjeu concernant le temps de préparation. Par exemple, lors de sa deuxième année d'enseignement, elle a appris la veille de la rentrée qu'elle aurait une classe de maternelle pour l'année. Bref, comme il s'agissait pour elle d'une première expérience, elle suivait davantage les suggestions de sa collègue et n'avait pas le temps nécessairement de réfléchir à tous les enjeux qui ponctuent aujourd'hui son discours. La différence a été marquante l'année suivante où elle a bénéficié de toute la période estivale pour planifier sa rentrée. En effet, elle avait eu la chance de rencontrer ses collègues et de visiter son environnement de travail en juin et de comprendre le projet d'accueil en profondeur et ainsi se l'approprier davantage.

Le programme d'éducation préscolaire :

Lorsque Flore a été questionnée sur le programme et les mandats, elle a eu besoin de soutien et ne connaissait pas par cœur les trois mandats, toutefois, une fois la mémoire rafraîchie, elle a été en mesure de faire des liens cohérents entre les modalités choisies dans son milieu et les mandats. Dans son discours, on retrouvait aussi ses liens, mais de façon moins explicite. Selon cette dernière, la générosité des suggestions et de l'accompagnement de ses collègues a été davantage utile que le programme lui-même. Elle aborde le fait que le programme apporte peu de soutien au niveau de l'accueil pour une enseignante débutante. Elle ne croit pas non plus que le fait d'écrire noir sur blanc ce qu'il faudrait faire en début d'année serait une solution appropriée puisque ça ne répondrait plus aux besoins spécifiques des enfants. Elle aurait bien aimé travailler toutefois avec un document ou une section complémentaire traitant des besoins des enfants en début d'année scolaire et quelques suggestions d'activités et aide-mémoire sur les grandes lignes à ne pas oublier et à tenir compte. Si la question du programme d'éducation préscolaire n'avait pas été posée par la chercheure, la participante n'aurait pas abordé cet enjeu pour soutenir sa pratique et ses choix.

Tout compte fait, malgré tous les enjeux, le discours de Flore laisse percevoir que ceux reliés aux besoins des enfants occupent une place de choix. Toutefois, tel que mentionné préalablement, sa pratique semble être davantage intuitive. En effet, elle

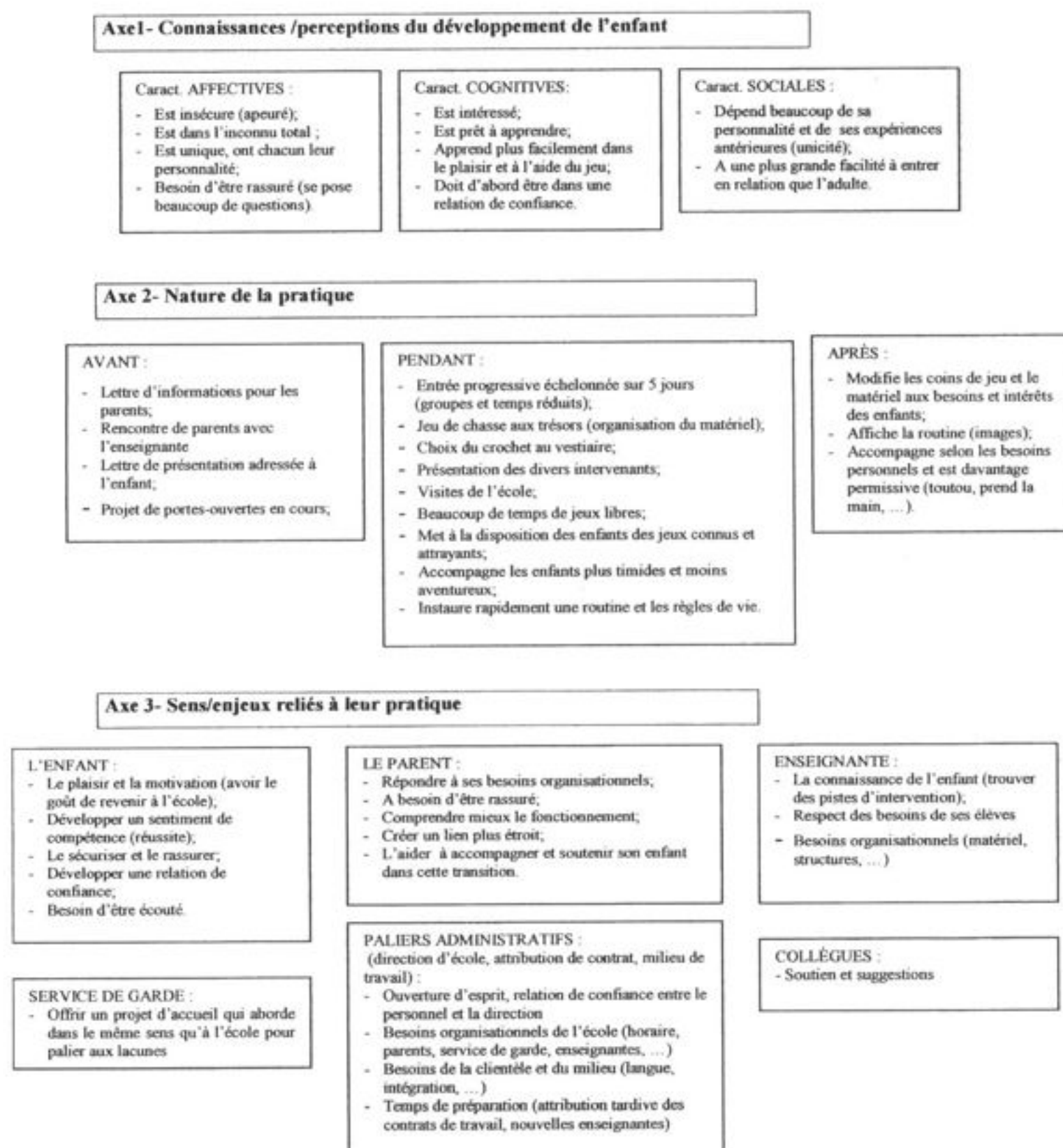
arrive à expliquer les raisons qui guident sa pratique, mais seulement lorsqu'on l'amène à se questionner sur le sens de ses choix en utilisant des questions plus poussées. Il importe aussi de noter que le projet d'accueil se peaufine depuis plusieurs années à cette école et que Flore n'est arrivée dans ce milieu que depuis deux ans. Plusieurs de ses commentaires viennent corroborer à cette impression.

<p>Chercheur : Donc si je comprends bien, ces modalités-là répondent aux trois mandats du programme du préscolaire selon toi? <i>Oui, je suis bonne hein! Je réponds sans même les savoir, mais je les savais instinctivement, mais pas théoriquement...</i></p>
--

À partir de la grille d'analyse, voici la grille synthèse des trois axes retenus pour Flore (Tableau 5).

Tableau 6

Schématisation de la pratique professionnelle de Flore au regard des modalités d'accueil



Isis

Portrait de l'enseignante

Isis est une enseignante expérimentée qui compte 28 années d'expérience dans l'enseignement, dont 27 à la maternelle. Elle a complété sa formation initiale au centre universitaire des études dans l'Ouest Québécois³ dans le programme en enseignement au préscolaire et au primaire (programme intensif sur une durée de 2 ½ ans). Elle assure sa formation continue notamment en assistant au congrès de l'Association d'Éducation Préscolaire quand le budget de l'école le permet et en accueillant des stagiaires dans sa classe à chaque année. Selon elle, l'accompagnement des stagiaires lui apporte beaucoup en ce sens puisqu'il lui permet de garder ses idées jeunes et d'être à l'affût des nouvelles techniques et façons de faire. De surcroît, il y a plusieurs années, elle a complété un certificat (10 cours) en psychomotricité, ce qui lui a permis de connaître de nouvelles techniques. Isis travaille dans la même école depuis 23 ans. Cet établissement est situé dans un milieu urbain et accueille une clientèle très favorisée.

³ Avant de devenir l'UQAH (1981) et UQO par la suite (2002), l'université du Québec dans la région de l'Outaouais se nommait le Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois (CEUOQ) (1976).

Axe 1 : Quelles connaissances/perceptions a-t-elle du développement de l'enfant qui arrive à l'école?

Pour Isis, le principe d'unicité se retrouve à maintes reprises dans son discours, et ce, tant au niveau des caractéristiques affectives, cognitives que sociales. En effet, les expériences antérieures variées vécues par ses élèves font en sorte qu'en septembre elle se retrouve devant un groupe d'enfants très hétérogène.

Du point de vue affectif, le premier mot qui lui vient en tête pour décrire l'enfant qui arrive à l'école est CRAINTIF.

Crainitif, même le plus extraverti, peut être celui qui est le plus accroché à la jupe de sa mère.

Il arrive aussi, dans certains cas, que c'est la mère qui est en larmes lors de la première journée. Mais, selon Isis, que l'enfant soit indépendant et prêt parce qu'il a fréquenté une garderie ou, au contraire, qu'il soit timide et accroché à sa mère, il n'en demeure pas moins, que les enfants arrivent dans la grande école et ils ont tous une réaction qui s'apparente à la crainte.

Au niveau cognitif, elle considère aussi les enfants comme étant bien différents les uns des autres. Elle retrouve dans sa classe des enfants qui ont été stimulés, qui ont visité des musées et d'autres à qui on a donné des jouets et qu'on a laissé à eux-mêmes.

Pour certains, seulement le côté affectif a été pris en compte. Isis dit pouvoir observer ces différences dès les premières journées d'école consacrées à l'observation dans son milieu. De plus, il arrive parfois que certains de ses élèves ont été stimulés intellectuellement à l'extrême, mais du point de vue affectif et social, ça demeure très difficile pour eux.

Au niveau social, encore une fois l'unicité occupe une place prépondérante dans son discours. L'expérience antérieure de l'enfant avant son entrée à l'école influence grandement ce côté selon la participante. Elle considère que l'enfant qui arrive de la maison et qui n'a pas vécu d'expérience de garde en petits groupes est davantage individualiste. Sans vouloir généraliser, parce qu'elle tient compte du fait que certains enfants ont fréquenté la garderie et ils étaient tout de même isolés, elle remarque que les enfants qui viennent du milieu familial de façon générale partent de loin et que même s'ils ont des frères et sœurs, le fait d'avoir eu moins de contact avec des enfants du même âge, avec les mêmes goûts et intérêts pour les mêmes jeux, les placent plus souvent en situation de conflits et de larmes.

Finalement, Isis perçoit le besoin fort présent de bouger chez ses élèves. Une partie de ses élèves arrivent avec l'intention d'apprendre à lire et à écrire et s'en viennent donc apprendre et elle doit répondre à ce besoin, mais il s'agit de la minorité.

L'autre majorité a davantage besoin de bouger et veulent venir jouer avec des nouveaux amis.

Certains élèves, ils veulent aller à l'école pour écrire surtout pour ceux qui ont fait la garderie et qui sont «plus des bébés» ils s'en viennent apprendre à écrire et il faut essayer de combler ce besoin là, mais il y en a beaucoup moins, ça c'est la minorité. Tous les autres, ceux qui doivent bouger ou ceux qui n'ont jamais touché un papier et un crayon, il faut être avec eux pour les aider parce que eux leur besoin c'est plus de venir jouer avec des amis, ceux qui était à la maison qui n'ont pas été stimulés c'est tu sais avoir des chums...

En définitive, l'unicité des enfants est une caractéristique très présente dans le discours de cette participante.

Axe 2 : Quelles modalités d'accueil utilise-t-elle?

Légende :
P : Parents **E** : Enfants **Ens** : Enseignante
M : Mesure **A** : Activité **Att** : Attitudes

Modalités d'accueil AVANT la rentrée :

Dans le milieu de travail de Isis, les modalités d'accueil ayant lieu avant la rentrée sont peu nombreuses et sont destinées uniquement aux parents.

Inscription de l'enfant (P, M) :

Au début du mois de janvier précédant la rentrée scolaire, les parents se rendent à l'école pour y inscrire leur enfant à la maternelle pour septembre prochain. Lors de l'entrevue, Isis a toutefois réalisé que, contrairement au passé, les enfants ne viennent que très rarement visiter à ce moment les classes. En effet, elle n'a vu que deux petites têtes apparaître dans la fenêtre de sa classe en janvier dernier, alors que plus d'une soixantaine d'élèves feront leur entrée à l'école, mais ignore la raison de ce changement. Elle se permet d'émettre une hypothèse reliée à la sécurité des élèves et le danger qu'engendre une trop grande circulation de gens pendant les heures de classe.

Document d'informations destiné aux parents (P, M) :

Durant la période estivale, plus précisément au début juillet, les parents des futurs élèves reçoivent un document assez volumineux leur expliquant en quoi consiste le projet d'entrée progressive ainsi que l'horaire. Une cocarde avec un animal ou une forme quelconque pour identifier le groupe est aussi jointe à ce document, mais, en aucun temps, le parent ne connaît le nom de l'enseignante avant la première journée d'école.

Accueil des nouveaux parents (P, M) :

Au mois d'août, la direction d'école et le service de garde font une soirée «accueil des nouveaux parents» pour leur souhaiter la bienvenue et présenter rapidement le fonctionnement de l'école et du service de garde. Les enseignantes ne sont toutefois pas présentes à cette rencontre. Les parents qui ont déjà des enfants qui fréquentent le milieu n'y participent pas.

Rencontre de parents avec l'enseignante (P, M) :

Quelques jours avant la rentrée, les enseignantes de la maternelle reçoivent les parents en soirée pour une courte réunion durant laquelle elles présentent le programme ainsi que les modalités d'évaluation, dont le bulletin à l'éducation préscolaire. Comme le nom de l'enseignante de leur enfant n'est pas connu à ce moment, cette réunion demeure pour le moins informelle et générale. L'enseignante fera part de son fonctionnement et de ses demandes personnelles seulement lors de la rencontre parents-élèves (4^e journée). Toutefois, selon Isis, depuis que cette rencontre a lieu avant la rentrée, elle remarque que les parents sont plus organisés lors des premiers jours puisque les attentes et besoins des enseignantes ont été présentés.

Modalités d'accueil PENDANT la rentrée :

Dans le milieu de travail de Isis, les modalités d'accueil vécues tournent toutes autour du projet d'entrée progressive et du projet de formation des groupes qu'il compose.

Projet d'entrée progressive (E, Ens, P, M, A, Att) :

Tout comme dans les autres écoles rencontrées, le projet d'entrée progressive se déroule sur cinq journées avec diminution du temps et du nombre élèves (demi-journée et demi-groupe). Toutefois, le projet de Isis prend une toute autre direction pour les trois premières journées et a comme but premier de former des groupes équilibrés. Lorsque les enfants arrivent la première journée, ils sont divisés en sous-groupes avec l'aide de leur cocarde qui a été envoyée durant l'été. Toutefois, même s'ils se dirigent pour les trois premières demi-journées dans une classe avec une enseignante, des changements peuvent être apportés et ils peuvent se voir changer de groupe. Durant ces trois périodes de temps, quatre activités sont prévues et visent l'observation et l'évaluation de quatre domaines d'apprentissage : jeux langagiers, relation/interaction avec les autres, motricité fine et l'écoute. Ces différentes activités permettent de connaître les forces de chacun dans ces domaines et de visualiser un peu le portrait du groupe.

Pendant ces journées, certains intervenants (psychologue scolaire, orthopédagogue, technicienne, anciennes stagiaires) agissent comme observateurs et tentent de noter des faits ou de cibler des besoins particuliers. À la fin de la troisième journée où tous les enfants étaient présents en avant-midi, les enseignantes se rencontrent avec les observateurs et forment les groupes définitifs. Ils remettent ensuite à l'enfant une lettre avec une heure de rendez-vous pour le lendemain. Il viendra accompagné de son ou ses parent(s) et rencontrera à ce moment définitivement son enseignante.

Ce projet a émergé il y a plusieurs années et s'est quelque peu modifié au fil des ans. À l'origine, les enfants n'étaient pas associés à une enseignante particulière, ils changeaient de classe pour chacune des quatre activités. Les enseignantes rencontraient donc tous les élèves, mais la distribution des groupes par la suite devenait une tâche lourde et ardue. Il faut noter que le but premier de cette modalité est de former des groupes équilibrés et ainsi assurer une meilleure qualité d'enseignement, car elle a émergé d'une année où une des enseignantes s'est retrouvée avec sept ou dix enfants éprouvant de gros problèmes de langage et lorsque le temps pour elle venait de faire des activités d'éveil langagier, le fonctionnement de la classe devenait pour le moins difficile. Dans la classe d'à côté, sa collègue a dû travailler avec plusieurs enfants éprouvant des troubles de comportement, alors que l'autre classe était composée du

groupe «rêvé». Aujourd'hui, les groupes sont préalablement distribués et très peu de changements ont lieu, mais les enseignantes ont toujours la latitude de le faire.

Déjeuner/collation d'accueil (E, P, Ens, M):

Lors de la première journée, pendant que les enseignantes de maternelle accompagnent leurs anciens élèves dans la cour «des grands» vers leur nouvelle enseignante de première année, la direction accueille les parents et les nouveaux élèves de maternelle dans la salle polyvalente avec un léger goûter (jus, muffin, biscuit, etc.). Lorsque les enseignantes de maternelle arrivent, les enfants découvrent à ce moment celle qui a le même dessin que sa cocarde. À ce moment, elle jase un peu avec les parents et leur demande ensuite de quitter et se dirige en classe avec son groupe pour débiter la première activité d'observation.

Rencontre parents-enfants (E, P, Ens, M, A):

Lors de la quatrième journée, les enfants viennent en petits groupes (quatre ou cinq) sous forme de rendez-vous avec les parents (M). Pendant cette période, l'enseignante en profite pour se présenter un peu plus intimement tant aux élèves qu'aux parents. Elle leur explique aussi son fonctionnement et ses exigences plus personnels qui n'ont pas été abordés lors de la réunion générale. Selon Isis, cette journée est plus chaleureuse, elle discute avec les parents et l'enfant a apporté des photographies de lui,

il fait un petit bricolage (A). Bref, elle considère que c'est à ce moment-là seulement que les enfants commencent à s'associer à elle et que le lien se bâtit.

On dirait qu'avant, peut être que les parents leur dit et les prépare que tu sais ça sera peut être pas ton prof, donc l'enfant ose peut être pas venir proche ou... nous donner toute leur affection tout de suite, même s'ils sont jeunes, ils ne savent peut être pas sur quel pied danser...

Par la suite, le reste de la rencontre prend une forme de chasse aux trésors. Pour se présenter, papa et maman doivent trouver avec l'enfant quelque chose qu'il aime et quelque chose qu'il déteste. Isis débute et les enfants prennent la parole à tour de rôles (A). Ensuite, avec l'aide de leur parent toujours, les enfants doivent repérer dans la classe une affiche sur laquelle il y a une forme géométrique avec leur prénom écrit dessus. Une fois trouvée, ils doivent chercher le casier avec la même forme et vider leur sac à dos. Finalement, dans le vestiaire se trouve cette même forme et ils y déposent leurs espadrilles et couvre-tout (A). Donc ce jeu permet l'organisation du matériel tout en étant plaisant. Isis ajoute aussi qu'auparavant les enfants bénéficiaient d'une courte période de jeu pendant laquelle ils pouvaient aller se choisir un jeu de leur choix. Toutefois, lors des dernières années, ce temps a été enlevé parce que la période passe trop rapidement et les parents semblent pressés de retourner travailler. La plupart des parents vont donc reconduire leur enfant au service de garde pour le reste de la journée étant donné que ce dernier est ouvert et offert gratuitement pour les journées reliées à l'entrée progressive.

Service d'accompagnement particulier et soutien (E, Ens, M):

Au cours des premières semaines, la technicienne du centre d'aide et l'orthopédagogue, qui sont davantage disponibles en ce temps de l'année, peuvent venir chercher un élève au besoin qui vit un coup de cafard. En effet, lors d'une crise de larmes, pour éviter la propagation du comportement, ces intervenantes viennent en cas de besoin chercher l'élève et le console tout en lui changeant les idées. L'enseignante peut donc poursuivre avec les autres et demeurer disponible pour eux en s'assurant de répondre aussi au besoin de l'enfant qui vit cette peine. De plus, comme les moments de départs (dîner, autobus) sont souvent source d'insécurité chez les enfants (ils ne savent pas où ils doivent se rendre) ces intervenantes viennent prêter mains fortes aux enseignantes lors de ces transitions pendant les premières semaines.

Modalités d'accueil APRÈS la rentrée :

Isis ne voit pas nécessairement de modalités d'accueil qui sont mises en place après la rentrée progressive. En fait, le service d'accompagnement se poursuit la deuxième semaine (M) et jusqu'à la fin octobre elle considère que c'est un temps d'adaptation et que, par le fait même, ses exigences sont moins élevées (Att).

Période de jeux au gymnase (E, A):

Après avoir échangé au sujet du fonctionnement de classe, Isis a expliqué qu'il n'y avait pas de coin de jeux dans sa classe et que le fonctionnement par ateliers n'était plus aussi présent que dans le passé. Elle travaille beaucoup plus par activités dirigées parce que, selon elle, les enfants s'ennuient pendant ses périodes et disent qu'ils ne savent pas quoi faire. Par contre, jusqu'à la période des fêtes, le gymnase est libre en après-midi, et ce, trois fois par semaine. Comme les enfants ont un réel besoin de bouger et de ventiler durant cette période, ils s'y dirigent souvent et vivent parfois des activités libres et d'autres fois des ateliers plus structurés (A). Isis utilise et profite de cette période pour observer ses élèves.

Axe 3 : Quels sont les enjeux qui guident ses choix?**Les enjeux reliés aux enfants :**

L'aspect évaluatif semble être au cœur du projet de formation des groupes et de l'entrée progressive. En effet, au départ ce projet avait comme but premier de former des groupes équilibrés, mais selon Isis cela est directement lié à l'intérêt des enfants, car cette pratique permet d'assurer une meilleure qualité d'accompagnement tout au long de l'année. Au fil des ans, les enseignantes se sont questionnées et ont épluché plusieurs documents afin de choisir des activités qui touchaient tous les domaines pour bien connaître l'élève, mais aussi pour toucher un peu à tout et ainsi accroître leur niveau de

motivation et augmenter le sentiment de compétence puisque à l'origine il y avait seulement des tâches de type papier-crayon.

Notre but c'était de toucher un peu à tous les domaines pour aller les chercher. Pour celui qui retourne à la maison et qui n'est vraiment pas doué en motricité fine qu'il ne dise pas qu'il s'est ennuyé à mourir... et si, au moins, on lui a fait faire de la pâte à modeler ou on l'a laissé jouer avec les blocs, il va être satisfait de sa journée et puis l'autre qui n'est pas attiré par les blocs du tout puis qu'il aime dessiner, mais on est allé le chercher lui-aussi...

Finalement Isis a ajouté que ce qui importe beaucoup dans le projet d'entrée progressive c'est l'importance qu'il faut consacrer à la période d'adaptation chez l'enfant car ce passage, c'est aussi d'apprendre à vivre dans une nouvelle société pour eux. En ce sens, les groupes et le temps réduits permettent de vivre plus harmonieusement cette période. Elle serait même prête à modifier son projet d'accueil, mais sans toutefois réduire le nombre de jours sur lesquels est échelonnée l'entrée progressive, et ce, en maintenant les mesures de réduction du temps passé en classe et du nombre d'enfants s'y trouvant parce que la phase égocentrique est encore très forte à cet âge et c'est tout un apprentissage à faire que celui d'attendre son tour.

Les enjeux reliés aux enseignantes :

Les besoins personnels reliés aux enseignantes ont été abordé à quelques reprises par la participante. En effet, la possibilité de faire des changements d'élèves

demeure une avenue intéressante lorsqu'un conflit de personnalité survient soit avec l'enfant ou même le parent.

Ce sont les observateurs qui nous disent ce qu'ils voient, alors ça c'est ça qui est un peu plate, parce que de l'autre façon, quand les enfants changeaient de classe pour chacune des activités, nous aussi on voyait tous les groupes. Tu sais si un enfant t'est antipathique comme ça peut être le cas dans la réalité, tu peux dire... ou si tu as eu un conflit avec un parent dans le passé avec un grand frère ou une grande sœur, bien là il n'en est pas question...

De surcroît, les besoins organisationnels sont beaucoup pris en compte dans sa planification, si l'on pense par exemple à l'activité de chasse aux trésors quant au matériel ou, encore, à la gestion des transitions et départs et l'aide reçue de l'orthopédagogue et la technicienne. Bien entendu, le fait d'avoir des groupes plus équilibrés est aussi profitable à l'enseignante et réduit ainsi la tâche lourde liée à la différenciation pédagogique. Tout compte fait, Isis a ajouté que l'aspect relié à la connaissance de ses élèves demeure important pour elle et que le fait d'avoir des plus petits groupes permet de mieux connaître ses élèves et de créer plus facilement un lien avec eux et augmenter ainsi leur sentiment d'appartenance.

Bien c'est apprendre à les connaître progressivement et moi ce que j'aime c'est en petits groupes, quand il m'arrive le matin tout le monde «Ahhhh» il y en a beaucoup! Moi j'ai vécu des années où on avait très peu d'élèves puis câline qu'on vient qu'on les connaît bien... on vient qu'à connaître leurs forces et leurs faiblesses, c'est vraiment un positif et en petits groupes comme on vient qu'à connaître leur nom, on peut tout de suite les nommer par leur prénom et ils sentent qu'ils ont du «un à un», ils peuvent le sentir en petit groupe comme ça...

Les enjeux liés aux parents :

Tout comme les autres participantes, les besoins organisationnels des parents sont omniprésents quant à la planification des mesures. Il faut le plus possible en tenir compte et c'est pourquoi le service de garde est ouvert gratuitement dans cette école pendant les journées d'entrée progressive. En effet, plus de la moitié des enfants le fréquentent pendant cette période. Le temps de rencontre lors des rendez-vous parents-enfants a lui-aussi été réduit compte tenu de leur disponibilité. Les documents reliés au projet d'accueil sont envoyés tôt durant la période estivale pour permettre aux parents d'organiser leur horaire, mais souvent la lecture est escamotée et la compréhension face au projet d'accueil n'est pas toujours bien reçue.

Je te dirais plus que ça fait partie de la réalité ici. Tu sais, on vit dans une société où tout se vit à 100 mille à l'heure, alors les parents lisent de travers, ils lisent en biais, ils ne lisent pas tout alors ils manquent des bouts et ils reviennent avec des questions et on se tape ça deux fois, mais il n'y a rien que l'on puisse faire, un moment donné...

D'un autre côté, le fait de rencontrer les parents avant la rentrée a permis de réduire le nombre de questions et ainsi se concentrer davantage sur l'enfant. La création de l'activité de chasse aux trésors permet de répondre à un besoin organisationnel, mais aussi d'impliquer le parent dans la vie de la classe et lui permettre de mettre une image sur l'environnement de l'enfant et mieux comprendre sa réalité.

Les enjeux reliés aux autres paliers :**Le service de garde :**

Contrairement à l'école de Athéna et de Flore, le service de garde est grandement exploité lors de l'entrée progressive et aucune mesure pour palier à cela n'a été pris en compte au fil des ans. Donc, pour plusieurs enfants, l'entrée scolaire se déroule à temps complet puisque après le temps passé en salle de classe, ils se dirigent au service de garde pour compléter leur journée.

Palier administratif :

Peu d'enjeux reliés au niveau administratif ont été soulevés par Isis. À chaque année la direction de son établissement rencontre l'équipe d'enseignantes de maternelle qui lui présente leur projet d'accueil et elle a toujours accepté le projet. Il faut dire que ce projet est vécu depuis plusieurs années et a été mis sur pied par Isis et l'une de ses collègues. En ce sens, selon la participante tant que sa collègue et elle seront là, ce projet continue d'avancer sans trop de difficulté et fera un jour place à un nouveau que les nouvelles enseignantes auront à leur tour construit à leur image. La seule contrainte vécue au fil des ans a été le nombre de jours que la commission scolaire permettait pour l'entrée progressive. Effectivement, en 1997 lorsque la maternelle temps plein a été instaurée, le projet pouvait se dérouler sur dix jours. L'année suivante, on leur avait permis sept jours et par la suite le nombre a réduit à cinq jours maximum.

Quand la directrice nous a demandé encore cette année de regarder ça (notre projet) pour l'année prochaine et on lui a demandé de nous confirmer si ça restait encore comme ça là 5 jours et elle nous a répondu que oups... elle ne savait pas là, il fallait qu'elle appelle pour vérifier. Alors nous là c'est certain que si ça réduit encore c'est certain qu'on laisse tomber ça l'observation pour faire notre entrée progressive avec notre petit groupe puis ça fini là...

Le programme d'éducation préscolaire :

Lorsqu'il a été question du programme et des mandats, Isis m'a avoué ne pas être en mesure de me les nommer par cœur, mais elle était assurée que les modalités choisies dans son milieu répondaient aux grandes lignes du programme, car elles permettent à l'enfant d'entrer doucement en relation avec son nouvel environnement et ainsi réagir plus positivement à cette nouvelle expérience.

Tu sais entrer en relation avec les autres, entrer en relation avec l'environnement et tout ça, alors ce sont les grandes lignes là, mais le fait de les parachuter quand on dit qu'il faut qu'ils apprennent à entrer en relation avec leur environnement mais tu sais si tu les parachute du jour au lendemain, ils peuvent avoir une réaction très négative... puis apprendre à entrer en relation avec les autres il faut aussi que ça soit à petit feu, lentement. Donc si on les parachute sans entrée progressive, le programme c'est repoussé du revers de la main et de dire que ça va s'attraper comme la rougeole ...

Tout compte fait, le discours de Isis et les modalités d'accueil diffèrent de ceux des deux autres participantes. La formation des groupes et les enjeux liés à la réussite scolaire des enfants occupent une place de choix, mais si l'on tient compte de l'aménagement de l'espace et le temps consacré aux jeux libres la pédagogie semble

bien distincte. En effet, la description qu'elle a fait du déroulement des premières journées et des activités laissent présager une pédagogie plus axée sur la scolarisation que le jeu. Il est intéressant de constater qu'aucune modalité d'accueil destiné à l'enfant a lieu avant la rentrée, et ce, malgré le fait que l'enseignante a décrit l'enfant qui arrive à l'école comme étant d'abord et avant tout craintif. L'aspect d'unicité a été pris en considération lorsque le temps est venu de choisir des activités destinées à l'observation des enfants, et ce, afin de respecter les forces de chacun à un moment ou un autre.

À partir de la grille d'analyse, voici la grille synthèse des trois axes retenus pour Isis (Tableau 6)

Tableau 7

Schématisation de la pratique professionnelle de Isis au regard des modalités d'accueil

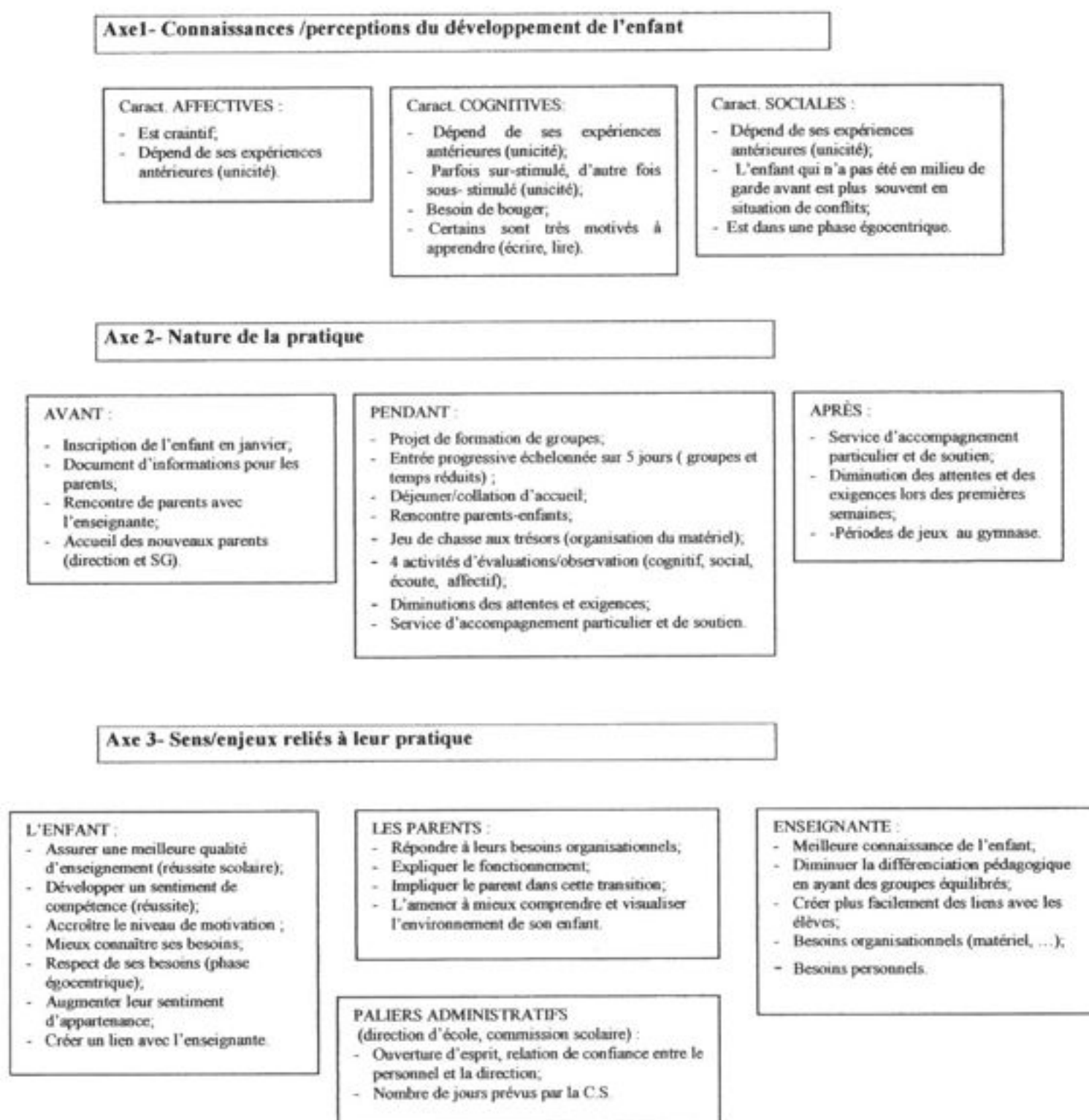


Tableau 8

Schématisation de la pratique professionnelle de Vénus au regard des modalités d'accueil

Axe I- Connaissances /perceptions du développement de l'enfant

Caract. AFFECTIVES :

- Anxieux pour la plupart;
- Anxieux de se séparer;
- Anxieux au niveau de la performance («je ne suis pas capable!»);
- Enfant sollicite beaucoup, est plus accaparant au préscolaire;
- L'affectif est son besoin primaire et gère tout le reste;
- Se lève pour faire une caresse sans se poser la question si c'est approprié ou non, car près de ses besoins;
- Besoin de nous entendre dire qu'on les aime;
- Manque de confiance, a peur lorsqu'il sort de la classe (éducation physique);
- Manifeste leur peur de diverses façons, pas seulement en pleurant (comportements non-appropriés).

Caract. COGNITIVES :

- Difficile de contrôler leur corps;
- Difficile de se conformer aux normes et contraintes de l'école (l'attente est beaucoup plus longue/ratio);
- A beaucoup de bagages, de notions, pas d'expérience, mais de stimulations contrairement à il y a 24 ans où l'on mettait sur pied le programme passe-partout pour palier à cette lacune;
- Est bon pour énumérer, réciter l'alphabet, mais n'a pas beaucoup de stratégies;
- Avec les nombreux jeux d'ordinateur, il a développé des connaissances qui ne sont pas toujours pratiques.

Caract. SOCIALES :

- Encore dans le stade de jouer «à côtés»;
- Vient d'une génération où on ne leur a pas dit beaucoup «non»;
- C'est difficile de partager ou de savoir comment le faire, il faut d'abord lui enseigner ces stratégies-là, car c'est la première expérience à 20 enfants;
- Très peu de tolérance quand ils sont les 20 ensemble au début.
- Doit entrer en relation avec une nouvelle adulte qui prend soin d'eux et de faire le deuil et la coupure avec son éducatrice de la garderie;

Axe 2- Nature de la pratique

AVANT :

- Projet de portes-ouvertes depuis 5 ans (2 après-midis), pendant les jeux libres, pour qu'ils puissent aller jouer, avec les jouets qui seront là en septembre (jouets coup de cœur de début d'année choisis par les élèves qui fréquentent présentement la maternelle);
- Élaboration d'un questionnaire à remplir par les parents qui permet aux enseignantes de connaître un petit peu mieux l'enfant;
- Lettre envoyée durant l'été dans laquelle l'enfant apprend le nom de son enseignante;
- Projet d'incubation des œufs (poussins) pendant les portes-ouvertes, pour séduire l'enfant;
- Réunion de parents avant la rentrée;
- Jouets au secrétariat le matin des inscriptions, pour éviter que l'enfant trouve ça plate l'école et pense que c'est ça...
- Visite de classe(s) de façon non-officielle lors de l'inscription (à la demande du parent ou si l'enseignante passe par-là ...)

PENDANT :

- Entrée progressive échelonnée sur 5 jours (groupes et temps réduits);
- Le «mode séduction» est très important;
- Pédagogie ouverte (planification selon les besoins et intérêts);
- Beaucoup de temps de jeux, «on joue, on joue et on joue»;
- Début de la routine rapidement, car c'est sécurisant;
- Laisse des devoirs aux parents (feuilles à remplir) et les néglige lors de la première journée (déjà rencontrés) pour être plus disponible pour les enfants (15 minutes seulement pendant le temps de jeux libres pour répondre aux questions plus stressantes (autobus, dîner, ...));
- Chante chanson pour dire «bonjour», c'est rassurant et donne envie aux «lambineux» d'entrer;
- Se met à leur niveau pour les accueillir;
- Identifie à l'aide de collants pendant la 1^{re} semaine pour être en mesure de les nommer par leurs prénoms;
- Tente de les valoriser dès le début par des activités simples;
- Utilisation de l'humour pour charmer les élèves;
- Observations ++++ pour remarquer rapidement les malaises;
- Laisse les enfants choisir leur place;
- Beaucoup de chansons faciles et connues au début pour les rassembler et développer l'intelligence musicale;
- Pas de ronde au début, car ils ne veulent pas se donner la main;
- Quelques activités dirigées lors de la 2^e semaine pour laisser une trace aux parents, mais beaucoup d'accompagnement pour aider l'enfant à s'organiser;
- Peu d'activité d'écoute en grand groupe au début;
- Histoires courtes car capacité d'attention courte au début;
- Petites activités courtes, très animées, séduisantes;
- Vérifie les sentiments des enfants (verbal/non-verbal) avant de débiter chacune des journées;
- Attend de partir d'un sujet d'intérêt et bâtir des choses et activités par la suite;
- Premiers jours, elle rencontre les enfants dehors, car la coupure est plus facile à faire avec leurs parents que s'ils entrent à l'intérieur de l'école;
- Pas de détente et de relaxation les premiers jours, car c'est quand les enfants n'ont rien à faire qu'ils s'ennuient de leurs parents.

APRÈS :

- Accompagnement pendant les premières périodes spécialistes et à la période du dîner (2^e semaine);
- Permettre à un enfant qui est anxieux et qui a peur de circuler seul dans l'école d'amener un ami avec lui pour aller porter une carte d'absence par exemple;
- Petits retours et autoévaluations sur les goûts et intérêts;
- Mises en place de mesures spécialisées au besoin pour respecter le développement de tous;
- Demande de support de la CS et de l'expertise de certains spécialistes selon les besoins et rendre ainsi l'enfant plus compétent et heureux dans son milieu;
- Communication fréquente avec les parents (note, téléphone, feedback...);
- Visite de l'école (secrétariat, gymnase, 1^{er} étage seulement).

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique

L'ENFANT :

- Diminuer son niveau d'anxiété, surtout chez l'enfant qui ne retourne pas à la maison, car la structure au service de garde n'est pas nécessairement celle qui sera là plus tard;
- Bâti sa confiance;
- Connaître le milieu, lui donner des points de repères;
- Donner le goût de l'école, le motiver;
- Le sécuriser;
- Se sentir privilégié;
- Valoriser l'enfant, lui faire vivre des réussites, se sentir compétent, valorisé, heureux;
- Choisir sa place, son environnement;
- Respect de l'enfant (veut pas toucher, prendre la main au début, peu de tolérance en grand groupe);
- Besoin de bouger;
- Tente de lui plaire, de le séduire, de lui faire aimer l'école, que ça soit drôle, l'émerveiller;
- Ses besoins organisationnels (être capable de gérer le matériel);
- Respect du monde symbolique dans lequel il est;
- Besoin de jouer;
- Créer des liens avec les autres enfants

SERVICE DE GARDE :

- Elle demeure longtemps avec ses élèves à la période du dîner au SG, car les groupes ne sont pas définitifs (ignore le nombre d'inscriptions, ratio très élevé au début...);
- Avec l'avènement des SG dans les écoles obligation de fournir le service, donc incohérence : enfants en entrée progressive à l'école, mais au SG à temps complet, tente de convaincre/recommande fortement aux parents de trouver une personne signifiante pour l'enfant plutôt que de l'envoyer au SG (discours similaire des deux parties, appui de la direction du SG), et ce, dès l'inscription et portes-ouvertes;
- Les éducatrices qui travaillent avec les enfants de la maternelle lors de l'entrée progressive, ne sont pas nécessairement celles qui sont titulaires de ce groupe d'âge par la suite (ancienneté, convention collective) alors ne peuvent pas nécessairement créer des liens et respecter la vision du projet;
- Doivent s'adapter aux besoins et demandes différentes de 4 enseignantes;
- N'a pas toujours les locaux adéquats pour les accueillir et les classes ne sont pas disponibles.

LE PARENT :

- Connaître le milieu;
- Se sentir accueilli;
- Rassurer le parent (réunion) parce qu'il va pouvoir transmettre ce calme à son enfant;
- Diminuer son niveau d'anxiété en répondant à ses questions davantage au niveau organisationnel (autobus, dîner, ...);
- Être présent pour leur enfant;
- Doit comprendre et se faire expliquer les raisons et les besoins auxquels répond le projet d'entrée progressive;
- Développer une relation de confiance avec l'enseignante;
- Besoins organisationnels; (horaire, trouver des modalités de garde autres que le SG, ...);
- Est content de voir que l'on prend soin de l'émotif de leur enfant et du sien.

PALIER ADMINISTRATIFS

(gouvernement, C.S., direction d'école) :

- Loi reliée aux 180 jours d'école;
- Respect du calendrier scolaire (diminution à 4 jours au lieu de 5 dû à la coupure engendrée par le congé de la fête du travail);
- Pas de règle fixe quant au nombre de jours (passer de 9 à 5 jours dans les dernières années);
- Les changements administratifs de dernière minute (ouverture de classe avec surplus de clientèle) fait en sorte que plusieurs écoles gardent secret le nom des enseignantes jusqu'à la rentrée pour éviter de décevoir les parents/enfants, alors que c'est rassurant pour eux de mettre un visage sur leur future enseignante;
- Croyances des directions affectent l'acceptation ou non du projet d'entrée progressive (et ce, même avec la nouvelle loi obligeant un minimum de 2 journées accordées à l'accueil des enfants au préscolaire);
- Le conseil d'établissement doit accepter le projet à CHAQUE année (enseignante siège au CE pour cette unique raison : défendre les droits des enfants au préscolaire);
- Une année, la CS a imposé un projet davantage axé sur la formation des groupes, malgré la protestation de certaines écoles et cette année-là, a été la pire année à cette école quant à l'adaptation, car ce n'était pas conçu pour favoriser l'intégration;
- La CS a maintenant à cœur l'entrée progressive, mais cela a été rendu possible suite à une mobilisation des enseignantes et de l'AÉPQ et des revendications faites lors d'un conseil des commissaires.

LES RECHERCHES :

- Les recherches sur le développement démontrent que l'apprentissage passe par le jeu à cet âge;
- Le jeu est un besoin vital pour l'enfant.

LES COLLÈGUES :

- Projet est facilité lorsque les valeurs des collègues sont semblables, sinon peut y avoir des différends comme entre le souci de bien accueillir et celui de créer des groupes équilibrés.

ENSEIGNANTE :

- Tient compte beaucoup de l'affectif des enfants, de bien les accueillir;
- Observe les besoins des enfants; afin de prendre soin de leurs fragilités et de leur bien-être;
- Favoriser une entrée en douceur et non pas de dénoter des problèmes (pendant les portes-ouvertes);
- Intentions pédagogiques : se questionne sur le pourquoi et le comment des modalités à chaque année;
- Connaître mieux et plus rapidement l'enfant;
- Attitudes : Mode séduction, humour.
- Expériences comme mère : déception face à l'accueil de 2 de ses 3 enfants (accueil du parent et réunion plutôt que l'accueil de l'enfant);
- À l'écoute des enfants; apprend d'eux chaque année;
- Valeurs qui coïncident avec celles du programme : Donner le goût de l'école = toujours première intention particulièrement en début d'année, pour favoriser le développement global, il faut d'abord que je le respecte et que je lui donne le goût;
- Base toujours ses choix sur les enfants qui sont devant elle; bâti les activités en fonction des intérêts;
- Toujours tenir compte de l'émotif et d'être à l'écoute de ça parce que ça peut «bouillir» le reste de la journée de l'enfant;
- Ses besoins organisationnels (routine évite de devenir embourbé par les nombreux projets, moments libres (sans enfant) permettent de s'occuper de la «cuisine plate» que la secrétaire n'a pas le temps de faire en début d'année);
- Respect du développement de chacun et de favoriser celui du groupe;
- Communiquer avec les parents et créer une belle relation de confiance;
- Respect des besoins organisationnels des parents (horaire simple et déterminé tôt)
- Créer une relation privilégiée et trouver le petit geste qui ira chercher l'enfant;

MELS et PROGRAMME :

- Le MELS devrait mettre en place des normes et de l'accompagnement (formations, documents, ...) sur ce qu'est une entrée progressive réussie;
- Est certaine de ce qu'elle fait et de son projet parce que c'est le premier mandat : DONNER LE GOÛT DE L'ÉCOLE. Donner le goût de l'école c'est prendre l'enfant où il est, tenir compte de ses peurs, autant de son anxiété que de ses grandes joies. Avant de jeter les bases de la scolarisation (2^e mandat) il faut qu'il ait le goût de venir et en offrant une multitude de matériel et en tenant compte des intérêts de chacun, on favorise vraiment son développement global (3^e mandat).

TRANSPORT SCOLAIRE et COÛTS

- Le projet d'accueil ne doit pas engendrer de coûts supplémentaires quant au transport scolaire, alors l'enfant vit seulement l'expérience du transport 1/2 temps, alors que quand la maternelle n'était pas à temps plein, on pouvait modifier les heures et il y avait toujours un transport entrant et sortant (Am-pm) et les services de garde n'étaient pas dans l'école.

Tableau 9

Schématisation de la pratique professionnelle de Gaïa au regard des modalités d'accueil

Axe1- Connaissances /perceptions du développement de l'enfant

Caract. AFFECTIVES :

- Se sent relativement bien mais tout de même avec une petite insécurité.
- Certains sont plus insécures et timides.
- L'insécurité est là pour la plupart des enfants, mais pour certains elle part plus rapidement et c'est plus facile que pour d'autres. (UNICITÉ)

Caract. COGNITIVES :

- Avec l'avènement des garderies, l'enfant arrive plus développé, avec plus de connaissances qu'avant;
- Il a plus la capacité de nous expliquer les choses;
- Comprend les demandes plus facilement et y répond;
- Plus développé au niveau du langage et de la compréhension des messages.

Caract. SOCIALES :

- Beaucoup de travail à faire à ce niveau-là;
- L'enfant qui arrive de la maison est un peu moins débrouillard en ce sens;
- Les enfants qui arrivent de la même garderie sont plus turbulents, excités, énervés, batailleurs, ils sont comme «un clan» et plus difficiles à encadrer et cadrer.

Axe 2- Nature de la pratique

AVANT :

- Inscription de l'enfant en janvier, certains enfants visitent les classes de maternelle (minorité, rien d'établi en ce sens...);
- Lettre d'informations et documentations pour les parents (rentrée, horaire,...);
- Rencontre de parents avec le service de garde (promotion du projet d'entrée progressive);
- Rencontre de parents avec l'enseignante.

PENDANT :

- Entrée progressive échelonnée sur 5 jours (groupes et temps réduits);
- Identification de l'enfant (collant) pour être en mesure de le nommer par SON nom;
- S'adresse à l'enfant plutôt qu'aux parents lors de la 1^{ère} journée;
- Rassemblement et bonjour spécial pour chacun, plus intime;
- Chanson pour apprendre les prénoms des amis et faire un lien avec chaque enfant;
- Présentation de l'enseignante à l'aide de son portfolio (objets qui la représente);
- Peinture d'une pomme dans l'arbre de la fenêtre de la classe (laisser sa trace);
- Jeux libres dans les coins préférés des enfants;
- Rencontre de parents en petits groupes (informations arrivées et départs, autobus, allergies...);
- Raconter un début d'histoire que l'on terminera le lendemain (lien, laisser trace);
- Choix du crochet au vestiaire;
- Organisation du matériel scolaire parent-enfant;
- Cadeau personnalisé pour se souvenir de la 1^{ère} journée.

APRÈS :

- Rencontre de parents individuelle ou téléphone pour problématiques particulières ou en cas de problème d'adaptation;
- Communication quotidienne avec les parents à l'aide du «messenger».

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique

L'ENFANT :

- Se sentir bien et accueilli;
- Rassurer et sécuriser l'enfant;
- Sécurité physique pour l'enfant (règles autobus, incendie, ...);
- Se sentir unique (l'appeler par SON prénom);
- Créer un sentiment d'appartenance (laisser une trace);
- Donner le goût de revenir à l'école;
- Prendre soin de sa «petite tête» (son affectif, ses besoins)

LE PARENT :

- Besoins organisationnels (horaire);
- Connaître le fonctionnement de la classe, de l'école et de l'enseignante, donc le milieu de vie dans lequel va évoluer son enfant;
- Établir une bonne communication
- Le sécuriser et le mettre en confiance en répondant à ses questions.

PALIERS ADMINISTRATIFS (gouvernement, C.S., direction d'école) :

- Ouverture d'esprit, relation de confiance entre le personnel et la direction;
- Loi reliée aux 180 jours d'école;
- Respect du calendrier scolaire (5 jours maximum acceptés à la CSD).

ENSEIGNANTE :

- Être plus disponible pour chaque enfant;
- Personnaliser l'approche et répondre aux besoins;
- Prendre le temps et respirer davantage.

MELS et PROGRAMME :

- Projet d'entrée progressive permet d'aider l'enfant à entrer en douceur pour s'ouvrir à ce monde nouveau et s'épanouir (socialiser).

SERVICE DE GARDE :

- Collaboration et promotion du projet d'entrée progressive (discours semblable).

Tableau 10

Schématisation de la pratique professionnelle de Cybelle au regard des modalités d'accueil



Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique (suite)

SERVICE DE GARDE :

- Demande aux parents de trouver une modalité de garde autre que le S.G. afin de favoriser une entrée progressive complète et diminuer le nombre d'inscriptions et ratio enfants/éducatrice

APPUI PROFESSIONNEL :

- Échanges avec psychologue et collègues, recherches de solutions et appui;
- Conseillère pédagogique engagée dans le processus (formation, sondage, ...).

PALIERES ADMINISTRATIFS

(gouvernement, C.S., direction d'école) :

- Limites budgétaires (budget désuet et matériel dépassé);
- Garder confidentiel le nom de l'enseignante jusqu'à la 1^{re} journée (changements administratifs de dernières minutes : contrats, besoins, ...);
- Support du projet de la part de la direction, mais pas toujours de la CS.

MELS et PROGRAMME :

- Projet en lien avec le premier mandat (donner le goût à l'école);
- Avant de jeter les bases de la scolarisation (2^e mandat) il faut prendre le temps de créer une relation significative et un contact positif avec l'enfant.

Tableau 11

Schématisation de la pratique professionnelle de Devi au regard des modalités d'accueil

Axe1- Connaissances /perceptions du développement de l'enfant

Caract. AFFECTIVES :

- Certains sont confiants et solides alors que d'autres arrivent entre les jambes de maman et ont de la difficulté à entrer;
- Une fois les parents partis, ce n'est pas très long avant que la confiance et qu'une certaine dynamique s'installent;
- Est inquiet et certains anxieux, alors que d'autres sont bien dans tout ça (UNICITÉ)
- Inquiétude présente pour tous au départ, car c'est de l'inconnu pour tous;
- Certains sont gênés;
- Peur de ne pas être à la hauteur, le mot école fait peur, c'est grand, c'est gros.
- Vit de l'insécurité;
- Vit un deuil, doit dire bye à son éducatrice et rencontrer une nouvelle madame qui fera partie de son quotidien.

Caract. COGNITIVES:

- Il y en a qui sont vite, vite, ils veulent tout voir et ont presque la loupe dans les mains, veulent tout explorer, car ils se sentent en confiance et d'autres pour qui c'est plus long;
- Arrive avec un bon bagage de connaissances (milieu sensiblement assez stimulé);
- Curieux, intéressé à apprendre;
- Se pose des questions, veut connaître des choses;
- Est prêt à apprendre plein de choses;
- Besoin de bouger et n'a pas la capacité pour rester assis et faire une activité structurée;
- Apprend en jouant et en bougeant;
- Aime beaucoup le monde imaginaire.

Caract. SOCIALES :

- Est habitué d'avoir des réponses tout de suite, pas habitué d'attendre;
- La patience est une compétence à développer;
- Est surpris de voir qu'il n'a pas la place tout de suite et c'est vraiment un gros choc pour tous;
- Doit apprendre à interagir avec 20 amis et 1 prof (ratio plus élevé)
- Encore dans la phase égocentrique de son développement;
- Se retrouve dans une situation où il doit gérer beaucoup d'intervenants et d'enfants autour de lui.
- Doit apprendre à partager son espace;
- Doit apprendre à attendre.

Axe 2- Nature de la pratique

AVANT :

- Lettre d'informations (sur l'entrée progressive) pour les parents dès l'inscription en janvier (invitent à trouver un autre milieu que le SG);
- Inscription de l'enfant à l'école et visite des classes dans quelques cas (non-établie et pas toujours appropriée);
- Rencontre de parents avec l'enseignante (fin août, présentation du programme préscolaire et de l'enseignante/classe);
- Projet de portes-ouvertes en cours (créer des points de repères, établir un climat de confiance);
- Rencontres individuelles avec enfant et parents (et technicienne s'il y a lieu) ayant un trouble spécifique ciblé pour alléger le premier contact

PENDANT :

- Entrée progressive échelonnée sur 5 jours (groupes et temps réduits);
- Utilisation des marionnettes/toutous pour présenter les procédures/règles;
- Enseignement ludique (imaginaire);
- Chansons connues (moyens de communication et confiance);
- Utilisation de la nourriture (collation et cuisine) pour connaître les goûts et leur quotidien;
- Travaille beaucoup en petits groupes;
- Dessin collectif fait avec les dessins de tous les copains pour faire verbaliser à la maison le nom des amis, ...);
- Graphique avec jetons (garçons-filles) afin de connaître le reste du groupe et créer sentiment d'appartenance;
- Place importante à la routine (sécurité, se situer dans le temps);
- Beaucoup de temps d'exploration, laisse découvrir les ateliers et le matériel;
- Jeux connus et qui ressemblent plus à leur milieu familial;
- S'adresse à l'enfant, se met à son niveau;
- Toujours un petit cadeau lors de la 1^{re} journée (ballon, fleur);
- Met la classe belle, beau premier coup d'œil (ballons, décorations);
- L'enfant choisit sa place, son crochet (identifie avec un dessin qu'il a fait à la maison);
- Dire des secrets à l'enfant pour qu'il se sente privilégié;
- Activités pour se connaître (présenter sa famille, ...);
- Découvre la classe (jeu de détective);
- Déballer les effets personnels avec leurs parents;
- Procédures d'entrée au vestiaire à l'aide de photos (pictos);
- Dans le passé, retour avec les enfants DANS l'autobus;
- Lectures d'histoires tapent à l'œil;
- Activités moins structurées, beaucoup moins longtemps assis (besoin de bouger).

APRÈS :

- Toutou Guéris-tout (guérit les peines, les ennuis, les bobos, ...);
- Augmentation des attentes au fil du temps;
- Installation d'un passeport après Noël et de procédures plus strictes, moins libre;
- Demande aux parents qui ont de la difficulté à laisser aller leur enfant de remettre une photo à leur enfant et, au besoin, fait un album pour celui-ci, mais refuse qu'ils restent à la porte ou fenêtre;
- Permet aux enfants plus gênés de se retirer et d'observer de loin;
- Permet d'apporter un jouet de la maison si besoin;
- Installe des petits coins «doudou» et permet d'aller chercher leur couverture;
- Les berce et les caresse au besoin.

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique

L'ENFANT :

- Le mettre en confiance;
- Se sentir compétent, valorisé, vivre des réussites;
- Créer une connexion/lien avec l'enfant (refuse de parler à l'enseignante, mais pas à la marionnette);
- Ses capacités (temps d'attention, vivre des réussites, choix du matériel/ jeux, besoin de bouger);
- Beaucoup d'espace pour bouger;
- Le faire communiquer;
- Découvrir les autres, le groupe;
- Créer un sentiment d'appartenance;
- Se sentir sécurisée, pouvoir se situer dans le temps;
- Tenir compte de ses intérêts;
- Besoin de défis/stimulation;
- Besoin de bouger et de jouer;
- Se sentir unique, important;
- Créer des points de repères et diminuer l'anxiété;
- Besoin de se faire prendre, se faire bercer, d'amour;
- Se sentir plus en sécurité.

SERVICE DE GARDE :

- Avoir un plan d'action similaire et cohérent avec les mesures d'accueil, doit trouver un terrain d'entente et des mesures pour éviter la garde à temps complet de ce côté.
- Coûts occasionnés par l'entrée progressive (engager personnel à temps plein)

APPUI PROFESSIONNEL :

- Travail en collaboration entre les divers intervenants (parents, CE, SG, enseignantes, directions,...)

LE PARENT :

- Besoins organisationnels (horaire remis très tôt);
- Le sécuriser et le mettre en confiance afin qu'il puisse transmettre cet état d'esprit à son enfant;
- Avoir une meilleure idée du programme d'éducation et des objectifs;
- Alléger le premier contact de la 1^{ère} journée;
- Vivre la rentrée de façon plus harmonieuse, car son enfant est bien.

ENSEIGNANTE :

- Convictions pédagogiques (l'enfant apprend en bougeant et en jouant);
- Créer un climat accueillant;
- Connaître leur personnalité, leur quotidien;
- Respect des intérêts;
- Rendre l'expérience de l'accueil la plus positive possible;
- Plus disponible pour répondre aux besoins et inquiétudes;
- Écoute plus grande, créer des liens plus facilement;
- Accueil personnalisé.

PALIER ADMINISTRATIFS

(gouvernement, C.S., direction d'école) :

- Bataille constante, aucune règle fixe, dépend de chaque milieu;
- Entrée progressive non reconnue (non-obligatoire) par le MELS;
- Projet et lois laissés à la discrétion de chaque direction;
- Conseil d'établissement (doit avoir son appui, et ce, à chaque année, peut tomber de 5 jours à 2 jours selon la décision...);
- Besoins et mesures organisationnels de l'école (service de garde, personnel, coûts, parents, ...);
- Aucun recours si la direction refuse le projet;
- Certaines enseignantes ne croient pas au projet ou veulent un horaire modifié pour alléger la tâche (pas nécessairement les bonnes raisons...)

MELS et PROGRAMME :

- Si on a un bon projet d'accueil, on peut répondre au premier mandat qui permet à l'enfant d'aimer l'école, mais si ce n'est pas le cas, on ne pourra pas répondre au premier mandat qui est de faire aimer l'école.

TRANSPORT SCOLAIRE :

- Écoles où plusieurs enfants sont transportés par autobus doivent tenir compte de cela dans leur horaire et la planification de l'entrée progressive.

Tableau 12

Schématisation de la pratique professionnelle de Sedna au regard des modalités d'accueil

Axe1- Connaissances /perceptions du développement de l'enfant

Caract. AFFECTIVES :

- Dépend de son bagage/vécu antérieur (unicité);
- Certains sont prêts et contents d'être là;
- Souvent les parents pensent que leur enfant est prêt parce qu'il a l'expérience du CPE, mais il y a une certaine progression à faire;
- Certains pleurent les premières journées ou ont peu de peine.

Caract. COGNITIVES:

- Capable d'avoir un échange avec l'adulte et les autres enfants;
- Curieux, intéressé;
- Capable de répondre aux questions de l'enseignante;
- Est désorganisé; on doit d'abord lui apprendre à apprendre (stratégies, s'organiser);
- Moins apte à écouter des consignes, a moins d'attention;
- Semble avoir la bougeotte, ne peut pas rester assis longtemps;
- Ses connaissances dépendent beaucoup de la stimulation qu'il a eu à la maison/garderie ça varie encore une fois (unicité)

Caract. SOCIALES :

- Certains ont connus la vie en micro-société en CPE, mais le ratio n'est pas le même;
- D'autres partent de loin et n'ont jamais quitté leur mère, alors ça varie vraiment selon le vécu (unicité);
- Est égocentrique, bien centré sur lui;
- C'est un apprentissage pour la plupart d'entre eux car ratio n'est pas le même qu'au CPE;
- La compétence interagir avec les autres n'est pas là au départ, il y a beaucoup d'apprentissages à faire à ce niveau.

Axe 2- Nature de la pratique

AVANT :

- Rencontre de parents avec l'enseignante au mois d'août (fonctionnement de la classe et diaporama sur le programme d'éducation);
- Rencontre de parents avec la directrice (même soir que l'enseignante);
- Dans mon ancienne école, ce n'est pas le cas ici, on avait une journée portes-ouvertes (visite des classes parents-élèves);
- Envoie de lettres aux parents pendant l'été (matériel);
- Envoie d'une petite activité «dessine-toi» ou «ton portrait» (ancienne enseignante, en n'a pas tenu compte en septembre suivant...).

PENDANT :

- Entrée progressive échelonnée sur 5 jours (groupes et temps réduits);
- S'adresse à l'enfant, se met à sa hauteur; s'occupe de lui et non des parents (déjà rencontrés);
- L'accueille, le rassure, prend une voix douce et calme, met ça beau;
- Colle un auto-collant avec son prénom;
- Chante une chanson dans laquelle l'enfant est invité à dire son nom (connaître les noms et personnalités);
- Se présente aux enfants à l'aide d'objets qui la représente (utilisation de l'humour, attirer leur attention, les allumer);
- Parle beaucoup de comment on se sent à l'aide de pictogrammes;
- Décore un biscuit et prise de photographie pour le portfolio;
- Diminue les attentes (ne commence pas par «des grosses affaires»);
- Installe la routine rapidement pour que les enfants sachent ce qu'il s'en vient, mais un morceau à la fois, progressivement;
- Prends toujours le temps de se dire bonjour à l'arrivée;
- Raconte des histoires (sort des beaux livres);
- Garde toujours du temps pour jouer et sort les jeux «de fun» attrayants;
- Tente de leur en mettre plein la vue;
- S'assure que tous vont à la bonne place, à la fin des classes (plusieurs rangs, cocardes, se prend beaucoup à l'avance pour se préparer, donne une consigne à la fois, consignes claires, ...)
- Utilise des petites cartes pour «imager» l'horaire et guider les enfants;
- Ouvre certains ateliers plus tard (peinture, écriture,...) après avoir vu un peu des techniques de base et des procédures, pour accroître le niveau d'autonomie et les stratégies de l'enfant;
- Explications rapides, laisse les enfants explorer, faire ce qu'ils aiment et ainsi les observer dans ces choix et interactions;
- Projet des papillons monarches dès la 2^e semaine, avoir un projet commun et rassembleur;

APRÈS :

- Poursuite de la routine et de l'utilisation des pictogrammes qui illustrent l'horaire;
- Petites activités pour apprendre à se connaître un peu plus;
- Mise en place des programmes adaptés (francisation);
- Communication avec les parents au besoin (téléphone, écrit ou rencontre individuelle);
- Tient des notes évolutives, dossiers quand un élève en a besoin.

Axe 3- Sens/enjeux reliés à leur pratique

L'ENFANT :

- Le rassurer, c'est une grande journée dans sa vie;
- Attirer son attention; l'allumer;
- Besoin de routine (sécurisé, savoir à quoi s'attendre);
- Piquer sa curiosité;
- Donner le goût de revenir, qu'il aime venir à l'école;
- Développer le goût d'apprendre, d'être curieux, donner un intérêt, d'avoir le goût à l'effort, le goût de continuer;
- Développer son autonomie;
- Voir le fonctionnement et l'encadrer (portes-ouvertes);
- Lui donner une chance d'appivoiser son milieu;
- Apprendre à connaître l'enseignante et tranquillement les autres amis, mais pas tous en même temps;
- Permet d'être plus calme, détendu et moins fatigué;
- Avoir un projet rassembleur (sentiment d'appartenance).

LE PARENT :

- Le rassurer, lui donner le sentiment que je sais où je m'en vais malgré le fait que j'arrive à cette école et que la classe est vide;
- Connaître le programme et les objectifs;
- Comprendre le fonctionnement de la classe;
- Besoins organisationnels (difficultés à se libérer pour ½ journée, trouver des ressources autres de garde que le SG);
- Mieux comprendre le projet;
- Avoir un enfant plus calme, détendu et moins fatigué

SERVICE DE GARDE :

- Éviter que les enfants se retrouvent au SG après leur ½ journée en classe, et ainsi vivre réellement l'entrée progressive (gardienne, parent en congé, tante, ...).

ENSEIGNANTE :

- Intentions pédagogiques : leur apprendre à apprendre, aider l'enfant à trouver des stratégies, à s'organiser;
- Être disponible pour l'enfant lors de la première journée, m'adresser à l'enfant, être disponible pour lui, plutôt que pour le parent;
- Apprendre à les connaître;
- Voir leur personnalité;
- Créer un contact et un lien avec chacun;
- Observer les enfants et les écouter, trouver quelque chose qui les intéresse;
- Présenter ses attentes/fonctionnement aux parents;
- Gestion de classe;
- Besoin organisationnel, sécurité;
- Objectifs : Donner le goût de venir à l'école et le goût d'apprendre;
- Faciliter la distribution des élèves dans les groupes (portes-ouvertes);
- Mettre en place des outils pour des besoins particuliers.

MELS et PROGRAMME :

- Rien dans le programme pour outiller une nouvelle enseignante concernant l'accueil des enfants, plutôt les collègues et formation à la CS qui ont aidé;
- L'entrée progressive permet de mettre toutes les chances de notre côté pour donner le goût à l'enfant de venir à l'école et d'apprendre, de partir du bon pied.

PALIER ADMINISTRATIFS

(gouvernement, C.S., direction d'école) :

- Ce sont les directions qui approuvent ou non le projet, mais ne connaissent pas toujours les enjeux de l'entrée progressive et ce qui se passe à la maternelle au quotidien;
- Les enseignantes doivent militer pour leur projet à chaque année;
- Les collègues ne sont pas toujours d'accord entre eux face au projet;
- On a un peu de choix quant au nombre de jour, mais il y a un minimum et un maximum et c'est la direction qui décide;
- Comme les modalités sont décidées en juin, les nouvelles (enseignantes contractuelles) connaissent leur école seulement en août, alors n'ont pas leur mot à dire et doivent s'ajuster à chaque année, car rien d'établi de commun à l'ensemble d'une même commission scolaire.