

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ÉVALUATION DES BESOINS DES FAMILLES ET DE LA PERTINENCE DES
SERVICES OFFERTS ENTOURANT LA TRANSITION SCOLAIRE DANS LE SECTEUR
DU VIEUX-GATINEAU

MÉMOIRE DE MAÎTRISE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
REBECCA TESSIER

Sous la direction de
ANNIE BÉRUBÉ

SEPTEMBRE 2021 (DÉPÔT FINAL)

Table des matières

Remerciements	4
Résumé.....	6
Abstract.....	6
Chapitre 1 : Introduction	7
Contexte de la recherche.....	7
Objectifs de la recherche	13
Chapitre 2 : Méthodologie.....	13
Participants.....	15
Recrutement.....	15
Description de l'échantillon.....	17
Démarche d'analyse inductive	17
Outils de collecte de données.	18
Questionnaire : section sociodémographique seulement.	19
Entrevues de groupes focalisés.	19
Chapitre 3 : Résultats	21
Besoins des parents.....	21
Besoin d'être accompagné dans le processus de transition.	21
Besoin d'être préparé à la séparation avec son enfant.	21
Besoin d'avoir accès à l'information.	22
Besoin d'offrir un soutien spécialisé aux enfants.	23
Évaluation des services.....	24
Considérer la transition scolaire comme un processus graduel et continu.	24
Déterminer les mécanismes de communication.	26
Définir de façon claire les rôles de chacun des acteurs impliqués.	28
Préconiser une approche de sensibilité et de considération auprès des familles.	30
Promouvoir le rôle du parent tout au long du processus.....	30
Chapitre 4 : Discussion des résultats et recommandations	32
Les inquiétudes des parents	33
Les exigences de l'école.	33
La perte de repères.	33
L'adaptation de l'enfant.	34
La séparation émotionnelle entre le parent et son enfant.	34
Recommandations	35
Impliquer le parent dans le processus transitionnel.	35
Assurer une continuité éducative entre les milieux d'intervention.	35
Offrir des activités transitionnelles.	36
Adopter une approche de bienveillance de la part des intervenants.	37
Promouvoir le rôle du psychoéducateur.	39
Limites de la recherche.....	39
Conclusion	40

<i>Références bibliographiques</i>	42
<i>Annexe A</i>	53

Remerciements

Je tenais à remercier tous ceux et celles qui ont su me soutenir durant ces années universitaires. À vous, ma famille et mes amies, je vous en suis reconnaissante de m'avoir encouragée et motivée à poursuivre mes objectifs. Un merci tout spécial à ma directrice de recherche, Annie Bérubé, qui m'a guidée tout au long de ce processus de recherche. C'est avec grande fierté que ce projet marque la fin de mon parcours scolaire universitaire et le début de ma pratique dans le domaine de la psychoéducation.

Résumé

Plusieurs études démontrent l'importance de la transition vers l'école pour les enfants. Il s'agit cependant d'une période qui demande plusieurs ajustements aux familles et qui peut s'accompagner de défis pour certains. L'objectif de la recherche vise à identifier les besoins de la clientèle et de connaître les initiatives qui sont actuellement implantées au sein des milieux d'intervention. Cette recherche est de type qualitative et utilise une méthode d'échantillonnage non probabiliste. L'évaluation des besoins se base sur une approche inductive et participative. Les données ont été recueillies par l'entremise de deux types d'outils, soit les questionnaires et les entrevues de groupe. Des intervenants œuvrant dans les milieux scolaires et de la petite enfance ainsi que des mères ont participé à cette recherche. Au total, un échantillon de 33 personnes du secteur du Vieux-Gatineau en Outaouais ont été interrogées. Plus spécifiquement, cette étude a permis d'obtenir l'expérience des familles et leurs inquiétudes, de cibler les enjeux et les défis entourant la transition scolaire. Enfin, les échanges entre les professionnels ont permis d'apporter plusieurs pistes de solution permettant d'assurer une transition scolaire de qualité.

Abstract

Several studies demonstrate the importance of the school transition for children. However, this is a period that requires many adjustments for families, and it can be challenging for them. A sample of 33 people from the Vieux-Gatineau in Outaouais participated to this study. The objectives of the research are to identify the needs of the clientele and to know the initiatives that are currently implemented. Parents were interviewed so that we can learn about their experience: how they feel and what are their concerns about this transition. Also, the participation of professionals from school and kindergarten was intended to learn about their opinion and the challenge surrounding the school transition. Finally, the exchanges provide several possible solutions to ensure a quality transition to school.

Chapitre 1 : Introduction

Contexte de la recherche

Depuis 2012, l'équipe de recherche Ricochet, sous la direction de la professeure Annie Bérubé, travaille de concert avec les différents regroupements locaux de partenaires de l'Outaouais qui sont financés par Avenir d'enfants. Ce partenariat vise à réaliser une évaluation des besoins des familles entourant la transition scolaire du préscolaire au scolaire, un sujet d'actualité. Les deux dernières années ont servi à établir un portrait général des besoins de la clientèle, par des entrevues auprès des partenaires et des familles du secteur du Vieux-Gatineau. Elles ont permis de réfléchir à propos des enjeux entourant la transition scolaire ainsi que de mieux comprendre la réalité des familles.

Contexte théorique

La transition scolaire est un sujet particulièrement documenté depuis les années 2000. Plusieurs guides ont été créés afin de proposer les meilleures pratiques éducatives et ainsi favoriser une transition scolaire de qualité (April et al., 2010; Calman et Crawford, 2013; Gouvernement du Québec, 2018; Laroche, 2018; MEES, 2018; PRÉÉ, 2019). De façon générale, la transition scolaire est un processus continu : il y a un « avant, pendant et après » la rentrée scolaire (Laroche, 2018). Elle s'inscrit dans une durée de deux ans, incluant l'année qui précède et celle qui suit la maternelle (Rimm-Kaufman et al., 2000). On doit tenir compte qu'il s'agit de la première transition dans la vie de l'enfant. Elle représente une période à risque en raison de l'ensemble des changements vécus dans l'environnement de l'enfant (Arnold et al., 2007; Deslandes et Jacques, 2004; Duval et Bouchard, 2013; Suchodoletz et al., 2009). En outre, elle marque l'entrée dans le monde scolaire et le début de nombreuses transitions dans le parcours scolaire de l'enfant. Elle aura des répercussions sur la perception qu'aura l'enfant pour ses futures transitions (Gouvernement du Québec, 2018; Laroche, 2018). Il y a une distinction à faire entre le concept de la transition scolaire et la préparation scolaire. La préparation scolaire considère le niveau d'habiletés et de compétences parmi l'ensemble des sphères de développement global (moteur, cognitif, socioaffectif et langagier). Les auteurs considèrent que cette approche est limitée et ne prend pas en compte les facteurs contextuels (Laroche, 2018). Il y a toutefois différents acteurs impliqués : l'enfant, les parents, le milieu scolaire et la communauté. Ce sont les familles ainsi que l'école qui doivent être

préparées à la transition scolaire (Moreau et al., 2009). Pour les parents, il s'agit de leur perception du niveau de préparation de leur enfant. Pour l'école, il s'agit de la disponibilité des professionnels à recevoir les nouveaux élèves (Ruel et al., 2018). Il y a plusieurs éléments qui permettent d'évaluer le niveau de préparation scolaire. Pour que l'enfant puisse s'adapter à son nouveau milieu d'apprentissage, il faut tenir compte de sa perception à l'idée d'intégrer l'école, de ses capacités à s'adapter socialement à son nouveau groupe de pairs, ainsi que de sa capacité à maintenir son attention et à se réguler émotionnellement (Moreau et al., 2009). D'après les recherches sur le sujet, il y a plusieurs facteurs contribuant à une préparation scolaire efficace lors de la transition scolaire tels que le lien positif entre l'enfant, l'enseignant et son groupe de pairs. L'accès à un milieu de garde de qualité est aussi un élément significatif à la réussite scolaire et l'intégration sociale positive chez les enfants (Rimm-Kaufman et Sandilos, 2017).

Malgré toutes ses recherches abordant l'importance de cette première transition, les propos obtenus de la part des parents et des intervenants relèvent qu'il y a toujours une présence d'enjeux et de défis en ce qui a trait à l'implantation des activités transitionnelles (Janus, 2005). L'auteur se base sur une enquête longitudinale réalisée aux États-Unis dans les années 1990 auprès des enseignants de la maternelle. Les résultats de l'étude révèlent que les milieux scolaires doivent améliorer leur fonctionnement transitionnel pour permettre aux enfants de s'adapter positivement à leur nouvelle réalité. Les activités de transition englobent l'ensemble des initiatives proposées par le milieu scolaire : les rencontres avec les parents, l'entrée progressive et les journées portes ouvertes (Duval et Bouchard, 2013; Early, 2009; Pianta et al., 1999). Lorsque l'école a mis en place différentes activités transitionnelles, l'enfant semble davantage s'adapter sur le plan social, dès son entrée à la maternelle (LoCasale-Crouch et al., 2008). Par ailleurs, ces activités concernent aussi les pratiques de collaboration entre les milieux. Il y a plusieurs façons d'arrimer les interventions telles que des concertations entre les milieux de garde, les écoles et les services de santé et services sociaux (Laroche, 2018). Elles peuvent aussi se réaliser par les enseignants, c'est-à-dire qu'ils ajustent leurs attentes et leurs exigences en fonction du groupe d'élèves. Il est à noter que la quantité d'activités de transition est associée à une meilleure adaptation sociale chez l'enfant (Alexander et Entwisle, 1988; Laroche, 2018; LoCasale-Crouch et al., 2008; Pianta et al.,

1999). Il semble alors essentiel de diffuser les meilleures stratégies et les pistes concrètes dans le but de faciliter l'arrimage local régional (Laroche, 2018). D'autres recherches s'interrogent au sujet de la qualité des activités transitionnelles. Par exemple, certains auteurs soulèvent le caractère peu individualisé et peu systématique des pratiques de transition généralement mises en place (Cantin et al., 2010; Duval et Bouchard, 2013). D'autres études constatent qu'il y a plusieurs initiatives de groupe proposées, mais ne répondent pas nécessairement au besoin en matière de services spécialisés et individualisés, spécifiquement pour la clientèle plus vulnérable (Poissant, 2014). Plus précisément, des initiatives visant à diminuer les facteurs de risque entourant l'enfant ou à assurer une continuité éducative jusqu'à l'âge de huit ans. Ruel et Moreau (2012) considèrent que ces « discontinuités » entre les différents systèmes entourant l'enfant, peuvent augmenter le niveau de stress particulièrement chez les enfants dont les ressources personnelles sont réduites et même, qu'elles augmentent le risque de déséquilibre chez les parents. À cet effet, il semble nécessaire de déterminer les facteurs nuisibles à la transition scolaire pour ainsi mettre en place des interventions efficaces pour mieux répondre aux besoins des familles (LoCasale-Crouch et al., 2009; Rimm-Kaufmann et al., 2000).

D'après l'Instrument de Mesure du Développement de la Petite Enfance (IMDPE, 2008), un nombre important d'enfants présentent des retards de développement au moment de leur entrée à l'école. Tel que mentionné précédemment, le passage du préscolaire au scolaire est une étape importante dans le parcours scolaire de l'enfant et est un sujet de préoccupation au sein des milieux d'intervention. La façon dont sera vécue cette première transition aura des impacts sur les futures transitions de la vie de la personne (Moreau et al., 2009). Elle représente donc une période significative pour le développement de l'enfant (April et al., 2010; Cantin, 2012; Côté et al., 2008; Janus, 2005; Ministère de l'Éducation, 2005; Moisan et al., 2012; Moreau et al., 2009; Schaefer, 2018). D'autres recherches postulent que la transition scolaire vécue négativement peut avoir des répercussions à long terme sur le parcours scolaire des enfants, tel que des difficultés sur le plan de l'adaptation sociale ou sur le plan académique (Early, 2004, cité dans Moisan et al., 2012; Schaefer, 2018). D'autres auteurs ajoutent qu'une transition mal vécue peut être associée à un abandon scolaire précoce, à une perception péjorative de l'école ou à des difficultés comportementales chez l'enfant

(Deslandes et Jacques, 2004). Dès lors, il est possible de confirmer que cette première transition est déterminante pour les futures transitions qui seront vécues et auront des répercussions tout au long de la vie de la personne (Ladd, 2009; Babić, 2017).

Lors de la transition scolaire, les familles et les enfants vivent plusieurs changements à différents niveaux (Laroche, 2018). La transition représente une période importante, car elle marque la fin de la petite enfance et le détachement entre les parents et leur enfant (Schaefer, 2018). L'enfant devient autonome, passant de son nid familial ou du milieu de garde à un milieu institutionnel et formel (Laroche, 2018). Cette transition peut être accompagnée de plusieurs défis pouvant être liés aux changements d'environnement physique et social (Duval et Bouchard, 2013; Fabian et Dunlop, 2002; Ladd, 2009; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Ruel, 2011). L'enfant devra s'adapter au fonctionnement scolaire, aux règles et aux attentes en matière de comportement et d'apprentissage de son nouveau milieu (Laroche, 2018). Avec ces nombreux changements, la famille peut vivre un déséquilibre d'adaptation (Bridges, 2006 sous tiré de Moreau et al., 2009). L'ensemble des acteurs doit se mobiliser et s'impliquer pour accompagner l'enfant et sa famille en ciblant ceux qui sont les plus vulnérables (Calman et Crawford, 2013; Germino-Hausken et Rathbun, 2002 sous tiré de Gouvernement du Québec, 2018; Ministère de l'Éducation, 2005). Enfin, il est jugé essentiel d'offrir un soutien aux familles durant cette première transition scolaire afin de diminuer leur stress et faciliter la transition.

Dans l'article de Bogard et Takanishi (2005), les auteurs discutent des « univers déconnectés » que représentent les milieux préscolaire et scolaire. Il semble primordial d'assurer une continuité éducative durant toute la durée de la période de transition, c'est-à-dire à partir du moment où l'enfant est âgé de trois jusqu'à ses huit ans (LoCasale-Crouch et al., 2009). La continuité éducative vise à poursuivre les interventions établies auprès de l'enfant et de sa famille. Elle permet de déterminer des objectifs plus réalistes en fonction des capacités de l'enfant. Celui-ci est mieux préparé aux transitions et peut ajuster ses comportements en fonction des attentes du milieu. Notamment, elle permet de créer un lien entre les différents acteurs impliqués auprès de l'enfant et ainsi, partager des informations à son sujet. De cette façon, le milieu se sent aussi prêt à accueillir l'enfant (Ruel et Moreau, 2012). Une étude réalisée entre 2011 et 2013 a permis de connaître les enjeux liés à la

transition qui sont vécus par les familles et les professionnels du milieu scolaire provenant quatre différentes régions du Québec. Les résultats illustrent qu'il y a plusieurs facteurs contribuant à une transition scolaire réussie : l'engagement des professionnels, les initiatives organisées et les communications entre les milieux. Ces facteurs ont aussi des effets positifs sur le niveau de préparation des parents à la transition. Plus précisément, ceux-ci semblent mieux comprendre leur niveau d'implication et leur rôle à jouer au sein de cette première transition scolaire (Ruel et al., 2018). L'approche adoptée auprès des familles est également un élément dont il faut tenir compte afin d'assurer une transition scolaire harmonieuse. Certains auteurs considèrent qu'une approche efficace se définit par des interventions dites préventives auprès des familles (Larose et al., 2006). Les intervenants et les enseignants doivent adopter un rôle d'« accompagnateur » afin d'informer les familles à propos de la transition scolaire (Larose, et al., 2006). En créant différents moments d'échange, un lien positif se crée entre les familles et l'équipe-école, avant même le début de la rentrée scolaire (Ruel et al., 2018). Les interventions qui ont du succès sont celles qui agissent directement auprès de l'enfant et des parents ayant eux aussi besoin d'être soutenus dans cette démarche (Poissant, 2014). En somme, l'engagement des acteurs fait une différence dans la réussite des activités organisées. Les travaux de Arnold, et al.(2007) soutiennent que l'implication des acteurs se révèle être un élément plus déterminant que le contenu même de l'intervention. Lorsque les différents systèmes interagissent, l'élaboration d'un plan de transition devient systématique, ce qui contribue à une transition scolaire harmonieuse (LoCasale-Crouch et al., 2009).

Dans un autre ordre d'idées, certains auteurs abordent la collaboration entre les réseaux (préscolaire et scolaire) comme étant un enjeu majeur, car il y a peu d'échanges entre eux (Bogard et Takanishi, 2005; LoCasale-Crouch et al., 2009). Janus (2005) mentionne que les milieux ont tendance à se déresponsabiliser en tant qu'acteurs impliqués dans la transition scolaire. Plusieurs disent que la responsabilité est plus large que les milieux préscolaire et scolaire. La continuité des interventions est loin d'être acquise tant que les rôles des partenaires ne seront pas clairement définis (Laroche, 2018). À cet effet, les acteurs doivent s'entendre sur une vision commune des objectifs attendus envers l'enfant, les moyens d'interventions pour les atteindre et la création de partenariats concrets (Poissant, 2014).

D'après le *Guide pour soutenir une première transition scolaire* (April et al., 2010), il doit y avoir un partage de responsabilités entre les acteurs, une mise à contribution des personnes impliquées et une personnalisation de la pratique transitionnelle (Laroche, 2018). Pour assurer une continuité éducative, il faut d'abord que l'ensemble des partenaires soit engagé afin de mieux accompagner les familles dans cette transition (Laroche, 2018). En ce sens, le *modèle écologique* de Bronfenbrenner (1979) semble être une approche à préconiser afin d'assurer l'arrimage des interventions. Ce modèle provient du terme « écologie » et est surtout utilisé en science. Il vise à décrire les relations entre les organismes vivants et leurs écosystèmes (Rocque, 1999, p. 2). Bronfenbrenner (1979) a décidé de l'appliquer sur le plan du développement humain (Lüscher, 1995; Moreau et al., 2009). La dimension écologique tient compte des interactions entre les systèmes et leurs influences chez l'humain. Elle est utilisée pour comprendre et analyser les interactions entre la personne et ses différents contextes de vie (Moreau et al., 2009). Le modèle écologique est de type développemental et se caractérise par les systèmes de l'environnement entourant la personne. Ces systèmes ont différents niveaux et ont des répercussions directes ou indirectes auprès de la personne (Bronfenbrenner, 1979; Duval et Bouchard, 2013; Ruel, 2009). Le microsystème concerne l'enfant et les acteurs gravitant autour de l'enfant. Le mésosystème est la relation entre ces différents systèmes et permet l'arrimage entre les différents milieux de vie de l'enfant. L'exosystème est relié à l'organisation scolaire. Le macrosystème englobe les orientations ministérielles et les valeurs sociétales liés à l'éducation (Moreau et al., 2009). Elle accorde une importance aux acteurs et aux milieux qui l'entourent : la famille, les services de garde, l'école et la communauté (Laroche, 2018). Enfin, une meilleure coordination entre les systèmes est essentielle afin d'élaborer des lignes directrices en matière de priorisation des services lors de la transition (Bogard et Takanishi, 2005; Duval et Bouchard, 2013; LoCasale-Crouch et al., 2009). Cette collaboration permettrait donc de dresser un portrait général de l'enfant et de créer un filet de sécurité auprès de celui-ci grâce à l'entremise d'un réseau de soutien offert par les différents systèmes (Laroche, 2018). De cette façon, elle éviterait que l'enfant présente des vulnérabilités à la maternelle ou vive avec des difficultés d'adaptation en première année (Duval et Bouchard, 2013).

Objectifs de la recherche

À noter que cette étude a été approuvée par le comité éthique (numéro de projet : 2019-579). Le but est d'effectuer une évaluation des besoins afin de connaître les enjeux et les défis sociaux entourant la transition scolaire tout en cernant mieux les besoins actuels de la population visée. La population concerne les familles provenant du secteur du Vieux-Gatineau, ayant un ou des enfants entre 0-5 ans. Ces nouvelles connaissances permettront de mieux orienter les interventions par la suite (Alain et Dessureault, 2009). En ce sens, l'objectif de la recherche vise à identifier les besoins de la clientèle et à mieux connaître les initiatives qui sont actuellement implantées au sein des milieux d'intervention. Pour y parvenir, il semble pertinent de répondre à ces deux questions de recherche :

- Quels sont les besoins en lien avec la transition scolaire des familles qui ont des enfants âgés entre 0-5 ans?
- Quelles initiatives ou pratiques permettraient de mieux répondre aux besoins des familles?

Enfin, ce mémoire se divise en quatre chapitres. Le premier porte sur la problématique, l'objectif de l'étude et les questions de recherche associées. Le deuxième chapitre aborde l'approche méthodologique utilisée dans le cadre de ce projet d'évaluation. Le troisième concerne les résultats provenant des entrevues réalisées auprès des familles et des intervenants impliqués en petite enfance. Le quatrième présente l'analyse des résultats avec ses appuis scientifiques. Enfin, une conclusion est fournie afin de proposer plusieurs pistes de solution à titre de réflexion à propos des pratiques probantes.

Chapitre 2 : Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche qualitative, une méthode d'échantillonnage non probabiliste a été utilisée. Elle a permis d'obtenir une représentation plus détaillée de la situation et d'avoir une meilleure connaissance des besoins de la clientèle (Alain et Dessureault, 2009; Gagnon, 2005). L'évaluation des besoins se base sur une approche inductive et participative. Les données sont de type descriptif et ont fourni un portrait précis des besoins des familles et des activités transitionnelles implantées. Elles ont été recueillies par l'entremise de deux types d'outils, soit les questionnaires et les entrevues de groupe. Les entrevues sont de type semi-dirigé afin de favoriser la discussion chez les participants. Ce sont

des familles et des informateurs clés qui ont été interrogés (Dempsey et al., 2016). Les entrevues ont été animées par une assistante de recherche et les thèmes abordés visaient à connaître leurs besoins au sujet des initiatives et des ressources offertes dans leur communauté entourant la transition scolaire.

Le choix de méthode de recherche semble justifié étant donné qu'une évaluation des besoins s'appuie sur le postulat que la clientèle est la mieux positionnée pour définir ses besoins, pour discuter de sa satisfaction des services offerts et même, pour proposer des pistes de solution (Alain et Dessureault, 2009; Ridde et Dagenais, 2012). Les auteurs Ridde et Dagenais (2012), indiquent qu'il est essentiel de porter une attention aux enjeux des milieux d'intervention tels que les contraintes budgétaires, de temps et de ressources, afin d'avoir une représentation exhaustive de la situation actuelle. L'évaluation des besoins est dite appliquée puisqu'elle a comme intention de résoudre une problématique dans le « ici et maintenant » et d'améliorer les services offerts (Péladeau et Mercier, 1993). Elle met en relation les écarts entre ce qui a été planifié et ce qui a été réalisé concrètement (Figari et Tourmen, 2006; Hadji, 1989). Enfin, cette méthode vise à mieux comprendre la réalité des différents milieux et des différents acteurs impliqués. De plus, elle permet de porter un jugement clinique éclairé et ainsi, d'améliorer les pratiques d'intervention (Figari et Tourmen, 2006; Ridde et Dagenais, 2012; Serbati et al., 2012).

Cependant, la méthode qualitative a souvent fait l'objet de questionnements en matière d'« insuffisance scientifique » (Aubin-Auger et al., 2008). Pourtant, elle relève d'une démarche complète à l'aide d'une question de recherche définie, des objectifs ciblés ainsi que, l'utilisation d'outils pour parvenir à y répondre. Elle fournit une méthodologie rigoureuse à l'aide de résultats valides et basés sur des concepts théoriques (Anadon et Guillemette, 2007). Le but de ce type de recherche n'est pas de quantifier ou de faire des liens entre des variables, mais bien, d'évaluer une problématique dans son contexte actuel et de trouver des solutions favorisant le bien-être de la clientèle (Aubin-Auger et al., 2008). Finalement, les questions soulevées sont davantage approfondies en ce qui concerne les problématiques sociales et humaines. Elles contribuent donc à une meilleure compréhension de la situation actuelle (Anadon et Guillemette, 2007; Aubin-Auger et al., 2008; Royan et al., 2007).

L'approche participative a été utilisée dans le cadre de ce projet de recherche. Il s'agit d'impliquer tous les acteurs touchés par la problématique dans le processus de changement (Dubé et al., 2014; Kaufman, 1972; Marchand, 2009; Ridde et Dagenais, 2012). En recueillant diverses perspectives auprès de différentes personnes-ressources, un portrait objectif et exhaustif de la situation actuelle en ressort (Marchand, 2009). De plus, les participants ont pu réfléchir à propos des partenariats actuels et des pistes d'interventions possibles (Dubé et al., 2014).

Participants

Afin d'avoir un échantillon représentatif, il semblait pertinent de cibler plusieurs populations travaillant ou côtoyant divers milieux d'intervention en petite enfance dans le secteur du Vieux-Gatineau. Deux groupes de participants ont été sollicités pour cette étude. Le premier groupe concernait la clientèle visée, c'est-à-dire les mères qui ont des enfants âgés de 0 à 5 ans. Pour le deuxième groupe, il s'agissait des informateurs clés tels que des intervenants, des gestionnaires et des partenaires œuvrant dans différents milieux (en service de petite enfance ou en milieu scolaire).

Recrutement.

Le recrutement des informateurs clés a été déterminé à l'aide de la technique *boule de neige* qui consiste à demander au premier informateur de nous proposer d'autres individus qui pourraient participer à l'étude (Fortin, 2010). À l'aide de ce deuxième groupe, il fut possible d'obtenir différents points de vue sous différentes perspectives, ce qui a permis d'avoir un regard plus nuancé au sujet des réels besoins de la population ciblée.

Le processus de partenariats entre les milieux d'intervention a été fait durant les mois d'avril, de mai et de juin 2019. Le projet a d'abord été présenté à différents milieux œuvrant en petite enfance dans le secteur du Vieux-Gatineau qui pourraient potentiellement y participer. Les entrevues ont eu lieu dans les locaux de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) ainsi que dans trois milieux communautaires. Une fois le partenariat entre le milieu et l'équipe de recherche créé, un responsable parmi les intervenants fut désigné pour faciliter la coordination des rencontres de groupe. Plus précisément, leur première tâche consistait à sonder les familles et les équipes d'intervenants souhaitant y participer. Par la suite, les intervenants fournissaient les coordonnées des parents intéressés afin que l'équipe de

recherche puisse les contacter et planifier une date de rencontre. À plusieurs reprises, le milieu d'intervention organisait la rencontre au sein de leur établissement pour éviter que les parents ne se déplacent une deuxième fois. Enfin, le recrutement a pris fin lorsque le nombre de participants requis a été atteint.

Pour prendre part à l'étude, les parents devaient vivre dans le secteur du Vieux-Gatineau et avoir un enfant âgé de 0 et 5 ans. Le parent pouvait avoir déjà vécu une première transition scolaire avec un de leurs enfants ou être en voie d'en vivre une d'ici les prochaines années. La méthode de recrutement est de type *non probabiliste volontaire* étant donné que les individus participaient sur une base volontaire (Dufour et Larivière, 2012). Le but était de sélectionner des personnes qui étaient susceptibles de présenter une diversité de points de vue et de révéler l'essence de la réalité observée en ce qui concerne la question à l'étude. Pour appuyer ces propos, l'échantillon devait être le plus diversifié possible afin de fournir une richesse de donnée (Aubin-Auger et al., 2008). Il a permis d'obtenir une représentation détaillée de la situation et d'avoir une meilleure connaissance des besoins de la clientèle (Alain et Dessureault, 2009; Gagnon, 2005). En somme, cette recherche est dite *exploratoire* puisqu'elle vise à comprendre une problématique actuelle soit, les besoins des familles et la pertinence des services. De plus, le but n'était pas de généraliser les résultats à une population, ce pour quoi l'échantillon est de type *non probabiliste de type volontaire* (Dufour et Larivière, 2012).

Selon la préférence des familles, elles ont été rencontrées à l'un des établissements leur offrant des services. Les rencontres ont été planifiées en fonction des disponibilités des milieux. À plusieurs reprises, les entrevues se sont déroulées avant ou après un atelier. Lors de la collecte de données, les principaux obstacles ont été de planifier une rencontre qui convenait pour le plus grand nombre de participants, de trouver un lieu et de gérer les absences. Le principal défi était entre autres de trouver des stratégies pour engager les familles dans le projet d'étude. Pour faciliter la participation des parents, il était question de les accommoder le plus possible : un service de halte-garderie, un repas ou une collation ainsi qu'un service de transport leur étaient offerts.

Description de l'échantillon.

La population visée représente les mères qui ont des enfants de 0-5 ans (n=10), des intervenants (n=17), des gestionnaires (n=2) et des enseignants (n=4) œuvrant dans le domaine de la petite enfance. Ils proviennent de divers milieux d'intervention tels que des organismes communautaires, des écoles ou des Centres de la Petite Enfance (CPE) dans le secteur du Vieux-Gatineau. En ce qui concerne les professionnels interrogés, presque la moitié ont étudié en travail social (41,67%). Pour les autres, ils pratiquent actuellement une profession dans le domaine de l'éducation ou de la relation d'aide : quatre enseignantes, deux psychoéducatrices, un orthopédagogue, cinq travailleurs sociaux, trois éducatrices spécialisées, un agent de transition pour la commission scolaire des Draveurs, un directeur d'une école primaire, deux portent le titre d'intervenante sociale et trois d'éducatrices en petite enfance.

En ce qui concerne les mères, une majorité d'entre elles ont déjà vécu une expérience de transition scolaire avec un de leurs enfants (62,5 %). La moitié de leurs enfants fréquentent un Centre de la Petite Enfance (50 %). Ce sont principalement des familles de type traditionnel (62,5 %) et ils ont deux ou trois enfants (85,72 %). Il y a quelques familles de type recomposé (12,5 %) ou monoparental (25 %). La moitié des familles utilisent le français comme première langue parlée à la maison (50 %). Parmi les mères ayant répondu au questionnaire, trois d'entre eux sont âgés de 36 ans et plus, deux ont entre 31 et 35 ans, deux autres ont entre 26 et 30 ans et un seul parent est âgé de 21 et 25 ans. Le niveau de scolarité est varié parmi les familles participantes : sept parents ont réalisé des études collégiales ou universitaires, alors que les autres ont une formation pré collégiale. La moitié des parents ont un revenu familial brut entre 30 000 \$ et 55 000 \$ (50 %). Ce sont 50 % des parents qui ont un emploi à temps plein, 25 % qui travaillent à temps partiel ou occasionnellement et 25 % qui sont sans emploi.

Démarche d'analyse inductive

L'analyse inductive suit une démarche systématique pour analyser les données qualitatives. Elle se base aussi sur les objectifs de recherche préétablis. Dans un premier temps, il s'agit de faire une lecture approfondie des données brutes obtenues par l'entremise des entrevues de groupe. Dans un deuxième temps, des codes sont construits pour pouvoir

regrouper les données par thème et les interpréter (d'Arripe et al., 2014; Blais et Martineau, 2006). L'objectif ciblé par cette approche est entre autres de faire ressortir la signification des propos verbaux des participants, de leurs expériences vécues, et de créer un ensemble de catégories afin de donner une signification aux discours des participants (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). La catégorisation des données fournit donc un niveau de pertinence pour chacun des thèmes abordés (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). Par cette méthode dite « illustration-confirmation », la chercheuse évite de tomber dans le piège de la théorie ou des idées préconçues lors de la rédaction, car elle s'en tient aux faits (d'Arripe et al., 2014). Dans le cadre de ce projet, il n'est pas question d'évaluer la présence de liens de causalité, mais plutôt, de comprendre un phénomène, ce pour quoi la recherche qualitative est utilisée. Cette démarche vise à répondre aux questions « pourquoi » et « comment? », et donc, aux objectifs de recherche établis (Aubin-Auger et al., 2008; Blais et Martineau, 2006).

L'utilisation de cette méthode a permis à la chercheuse d'être particulièrement méthodique et structurée dans sa démarche d'analyse. La manipulation de données qualitatives fut rigoureuse, et ce, par l'entremise d'une technique de codification et de regroupement par catégories. D'abord, les entrevues ont été écoutées à plusieurs reprises puis écrites en verbatim. Par la suite, elles ont été relues et les premiers codes ont été créés afin de synthétiser et de conceptualiser les extraits des entrevues (Savoie-Zajc, 2009). Les catégories ont été vérifiées et validées par inter-juge, c'est-à-dire qu'une deuxième personne avait pour rôle de les analyser (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). Cette démarche a permis de faire ressortir les thèmes abordés et les catégories émergentes dans l'étude (Blais et Martineau, 2006; Savoie-Zajc, 2009). Le chercheur a tenté tout au long du processus de maintenir un regard objectif sur les résultats et de mettre en œuvre sa sensibilité théorique (d'Arripe et al., 2014; Guillemette et Baribeau, 2006). Pour finir, la démarche utilisée permet une compréhension globale des discours des participants et offre un regard objectif de la problématique abordée (Blais et Martineau, 2006; Savoie-Zajc, 2009).

Outils de collecte de données.

Les données ont été recueillies par l'entremise de deux types d'outils, soit les questionnaires sociodémographiques et le protocole d'entrevue de groupe (voir en Annexe). Ils ont fourni des données qualitatives et ont permis d'atteindre les finalités de l'étude. Les

données sont de type *descriptif* et donnent un portrait précis des besoins des familles et de la pertinence des initiatives proposées.

Questionnaire : section sociodémographique seulement.

Le *Questionnaire d'évaluation des besoins et de la pertinence des services* a été utilisé comme outil de collecte. L'équipe d'assistantes de recherche de l'UQO en collaboration avec l'équipe du CVQVG (Comité de Vie du Vieux-Gatineau) a assuré sa construction en s'inspirant du *Cadre de référence montréalais pour soutenir une première transition harmonieuse vers l'école - une vision partagée et des pratiques concertées pour une entrée scolaire de qualité* (Laroche, 2018) et l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives* (Gouvernement du Québec, 2018). L'objectif d'évaluation est principalement de dresser un portrait des besoins de la clientèle et des activités ou initiatives offertes, tout en transmettant des données sociodémographiques. À titre informatif, étant donné que certains parents présentent des difficultés littéraires, le questionnaire a été adapté et a été rempli avec l'accompagnement d'un intervenant si nécessaire. En ce qui concerne le contenu du questionnaire, les parents ont répondu à quelques questions d'ordre personnel telles que leur âge, leur niveau de scolarité complété, leur revenu familial brut, leur type d'emploi, la langue parlée à la maison, leur nombre d'enfants et leur expérience de transition. De plus, les questions reliées à leurs enfants concernent la fréquentation ou non d'un milieu de garde et leur âge. Pour les professionnels, ceux-ci ont plutôt été interrogés à propos des activités ou des initiatives implantées dans leur milieu de travail, leur domaine de formation, leur profession et le milieu de travail dans lequel ils œuvrent. Les données du questionnaire ont donc permis d'offrir un meilleur portrait de la clientèle ciblée.

Entrevues de groupes focalisés.

D'abord, les enregistrements des entrevues de groupe ont été retranscrits intégralement. Ensuite, les entrevues ont été lues et analysées dans le but de créer des catégories, à l'aide d'un mot ou d'une courte phrase résumant le point saillant de l'extrait. La chercheuse principale ainsi qu'une assistante de recherche ont évalué leurs résultats pour parvenir à un même consensus (Blais et Martineau, 2006). Les entrevues ont pu compléter les réponses des questionnaires par des données narratives (Alain et Dessureault, 2009; Savoie-

Zajc, 2009). Avec les rencontres de groupe, différents sujets ont été explorés ensemble et chacun des participants pouvait partager son point de vue. Ils ont pu exprimer ce qu'ils vivent, leurs inquiétudes et leurs expériences (Marchand, 2009). Ces entrevues ont donc créé un espace de discussion et de réflexion en groupe. Elles ont permis de mieux comprendre la réalité des familles et de proposer de nouvelles pistes de solutions pour mieux répondre aux besoins des familles en matière de transition scolaire (Serbati et al., 2012; Ridde et Dagenais, 2012).

Les entrevues ont été réalisées en groupe (*focus group*), de huit à dix personnes rassemblées autour du sujet, avec un animateur et un observateur, selon la disponibilité des répondants et dans les milieux offrant des services aux familles. Elles ont chacune duré approximativement une heure à deux heures (Aubin-Auger et al., 2008; Onwuegbuzie et al., 2009). Elles ont été animées par une assistante de recherche et les thèmes abordés visaient à connaître leurs besoins au sujet des activités portant sur la transition scolaire et des ressources offertes dans leur communauté. Les parents qui s'étaient portés volontaires ont participé aux discussions. Les parents absents lors des groupes focalisés pouvaient être rencontrés à l'individuel dans le lieu de leur choix. Avec le consentement des participants, les rencontres ont été enregistrées afin de faciliter la rédaction des verbatim.

À l'aide d'une grille d'entrevue semi-dirigée et de questions à réponses ouvertes, au moins sept thèmes ont été abordés. Le modèle de questions posées lors des entrevues a été adapté à la clientèle. Ce sont par des questions simples et des exemples concrets qui ont été utilisés pour faciliter la compréhension de tous. Il est à noter que deux canevas d'entrevue ont été créés, dont un pour le groupe d'intervenants et un autre, pour le groupe de parents. Les entrevues menées auprès des intervenants avaient pour but de connaître leur point de vue à propos des besoins spécifiques de la clientèle, leur engagement dans le cadre des activités transitionnelles ainsi que leurs recommandations pertinentes à une meilleure réponse aux besoins des familles. En ce qui concerne les entrevues auprès des mères, celles-ci ont également été questionnées à propos de leurs besoins et de leur appréciation des initiatives entourant la transition scolaire. De plus, elles ont fourni quelques pistes de solutions. Elles ont aussi été interrogées au sujet des facteurs facilitants ou qui font obstacle à leur participation aux activités transitionnelles. Enfin, en interrogeant ces groupes de participants, des

témoignages diversifiés et approfondis en sont ressortis (Fortin, 2010; Perreault et al., 2003 sous tiré de Cantin, et al., 2012).

Chapitre 3 : Résultats

Besoins des parents

Les propos qui suivent ont été recueillis lors des entrevues auprès de mères ayant un ou plusieurs enfants âgés de 0-5 ans. Il sera question d'aborder les besoins des familles entourant la transition scolaire. En résumé, les mères aimeraient recevoir un accompagnement de la part des professionnels et un soutien spécialisé durant cette période de transition. Elles veulent aussi en savoir plus sur le fonctionnement scolaire et les ressources offertes pour accompagner leur enfant dans ses apprentissages. Elles souhaiteraient avoir des opportunités de créer un lien positif avec les membres de l'équipe-école avant la rentrée scolaire. Les thèmes abordés dans cette section concernent les besoins d'accompagnement, de préparation à la séparation émotionnelle, d'accès à l'information et de soutien spécialisé aux enfants.

Besoin d'être accompagné dans le processus de transition.

Parmi les propos des mères, l'un des besoins qui ressort le plus est celui d'être accompagné et soutenu lors de la transition vers l'école. Les propos des mères traduisent la peur de l'inconnu et le sentiment d'être dans le néant dans ce processus de changement. Plusieurs nomment qu'elles ne savent pas comment la première journée va se dérouler ni comment bien préparer leur enfant vers la transition scolaire.

Je trouve qu'on est un peu dans le néant. Ils ne prennent pas vraiment le temps de nous dire comment la première journée va se dérouler. Je suis vraiment dans l'inconnu, il faut que je le prépare, je lui dis quoi? (P_FocusG_01).

Besoin d'être préparé à la séparation avec son enfant.

La transition vers le monde scolaire peut être une période émotionnelle ou anxiogène autant pour le parent que pour l'enfant. Chez les mères ayant leur enfant à la maison à temps plein, le détachement peut se faire plus difficilement : « *Juste de laisser l'enfant une fois par semaine ici, déjà là c'est difficile, donc imagine de l'envoyer à l'école* » (P_FocusG_01). »

En tout cas quand je suis allée à la première journée, c'était tellement émotionnel. Même je suis allée chez nous j'ai braillé, je me suis sentie impuissante, il n'y a aucune mère qui devrait se sentir de même (P_FocusG_07).

C'est donc de dire que la transition scolaire représente un changement pour l'ensemble de la famille et que les parents ont souvent besoin d'accompagnement, autant que leur enfant.

Besoin d'avoir accès à l'information.

Notamment, les mères interrogées verbalisent le besoin d'avoir accès à l'information et de savoir à qui parler pour mieux soutenir leur enfant lors de la transition. Pour les mères dont leur enfant n'a pas fréquenté de milieux de garde, elles ont l'impression de laisser leur enfant dans un environnement qui leur est inconnu. Plus précisément, elles aimeraient avoir des informations supplémentaires en ce qui concerne le déroulement de la première journée de la rentrée scolaire, le fonctionnement scolaire, l'approche des enseignants et les méthodes de gestion des conflits entre les élèves. De plus, elles se questionnent à propos de leur rôle à jouer durant cette transition. Enfin, elles veulent un moment et un endroit propice aux échanges. Le but serait de leur permettre de poser leurs questions et ainsi, pouvoir nommer leurs difficultés à l'équipe-école.

[...] de l'information, c'est quoi le fonctionnement scolaire. L'enseignante ne dit pas sa philosophie de gérer les altercations avec les autres. [...] En prématernelle, j'avais toujours un message : pas de problème, bonne nouvelle ou pas bonne nouvelle. Tu as les communications de l'école. Si elle t'a rien écrit, c'est que ça va bien et sinon elle t'appelle. J'aurais aimé ça avoir un peu plus (P_FocusG_03).

D'avoir une place pour poser ses questions. Un enfant qui n'est pas allé à la garderie, pis que le parent c'est son premier enfant, ça fait des parents qui ont des questions. [...] Pour avoir des places pour parler avec des gens compétents. Je pense que c'est important (P_FocusG_06).

Besoin d'offrir un soutien spécialisé aux enfants.

La transition scolaire peut être un événement particulièrement difficile pour les parents ayant vécu des expériences négatives lorsqu'ils fréquentaient eux-mêmes un milieu scolaire. Par exemple, certaines mères disent avoir vécu des situations d'intimidation à l'école : « *Moi je me suis fait intimider, je ne veux pas que ça arrive aux enfants* » (P_FocusG_O2). Les mères ont aussi peur que leur enfant soit stigmatisé. La crainte qu'il soit « étiqueté » en raison de ses difficultés et que cette « étiquette » suive l'enfant tout au long de son parcours scolaire : « *[...], c'est comme des numéros [...] pis déjà « coté » en maternelle parce qu'il est hyperactif. [...] c'est plus cette crainte - là que moi j'ai, qu'il parte déjà avec une cote* » (P_FocusG_02).

Pour d'autres, il s'agit plutôt de la crainte de ne pas être compris ou que leur mode de vie ne concorde pas avec le milieu scolaire. La majorité des familles interrogée utilisent les services de halte-garderie à temps partiel. Les attentes de l'école sont différentes que celles des milieux garde. Par exemple, l'horaire est moins flexible et les exigences sont plus élevées. Les mères s'inquiètent au sujet des changements liés à l'horaire et à l'adaptation de leur enfant au milieu scolaire :

[..] Il vient juste une fois par semaine ici, que ce soit juste l'habitude du matin, la routine du matin. Pis comme l'autre jour mon enfant ne voulait pas aller à la garderie, je me disais OK ça va être quoi à l'école (P_FocusG_02).

[...] moi je n'ai pas de routine [...] je ne suis pas capable. [...] j'ai ben d'la misère avec ça [...]. Mon petit, il arrive en retard, mais je trouve que les professeurs sont assez compréhensibles ces temps-ci, mais [...] je vais faire du mieux que je peux (P_FocusG_07).

Notamment, les mères ont peur que leur enfant ne réponde pas aux exigences de l'école et que son intégration soit difficile en raison de ses comportements, de ses crises ou de ses retards d'apprentissage : « *Moi j'ai peur qu'il passe pour un "tata" à l'école parce qu'il*

n'est pas rendu au même niveau dans la classe, parce qu'il a un petit retard.

(P_FocusG_02_01); Moi, c'est ses crises que j'ai peur qu'il fasse à l'école.

(P_FocusG_02_02); je ne veux pas qu'il se sente à part » (P_FocusG_02_03). Il y a aussi la crainte que leur enfant ne soit pas accepté à cause de ses caractéristiques qui seraient perçues comme étant différentes des autres enfants : « Moi quand j'ai visité l'école, j'ai parlé avec les enseignants [...] et j'ai dit est-ce que vous acceptez aussi les enfants qui ont des difficultés intellectuelles? » (P_FocusG_07).

Enfin, les mères veulent que leur enfant vive des réussites scolaires. Pour ce faire, elles veulent que leur enfant ait accès à l'ensemble des ressources et des outils nécessaires pour pallier les difficultés de celui-ci. Elles désirent que leur enfant obtienne du soutien, se sente épanoui, et qu'il soit motivé à aller à l'école : « *J'ai envie qu'il ait de l'aide, du support, du soutien, je veux qu'il fonce, je veux qu'il ait toutes les ressources, pis les outils pour y arriver* » (P_FocusG_07); « *Tu veux que ton enfant ait une bonne expérience [...]. Tu veux qu'il apprenne bien et qu'il soit motivé* » (P_FocusG_06).

Évaluation des services

Dans cette section, il s'agit d'aborder les propos des intervenants ayant participé au projet. Les thèmes abordés sont le processus continu, la communication, les rôles des acteurs, l'approche à préconiser auprès des familles et l'importance du rôle du parent dans le processus de transition.

Considérer la transition scolaire comme un processus graduel et continu.

Les intervenants interrogés perçoivent la transition comme un processus continu. Il y a un « avant, un pendant et un après ». Une transition graduelle et planifiée favorise l'adaptation de l'enfant qui vivra des moments positifs à l'école pour ensuite se réajuster au nouveau fonctionnement.

Le avant, pendant et après, ce n'est pas vrai que quand l'enfant est arrivé à l'école, là c'est terminé, il y a une période d'ajustements qui est importante. [...] mieux s'adapter

dans un plus gros groupe d'enfants où l'enseignante a peut-être un peu moins de temps qu'à la garderie (I_FocusG_01).

[...] Faire vivre des petits moments avant d'avoir tous ces moments-là mis ensemble. Commencer en petits groupes, je pense que c'est une bonne façon, surtout quand ils arrivent avec beaucoup plus d'enfants, qu'ils ont déjà vécue avant. [...] l'école, toute la commission scolaire on poursuit une entrée progressive. On continue à recommander (I_FocusG_08).

Les services de garde et les organismes communautaires en petite enfance tentent de travailler avec les écoles afin de faire connaître l'historique des services reçus, ainsi que les forces, les limites et les besoins de l'enfant. Cet échange d'informations entre les milieux favorise une transition scolaire de qualité et une collaboration efficace entre les intervenants. Évidemment, ce partage est possible uniquement pour les enfants ayant fréquenté les services communautaires ou les milieux de garde.

Je pense que de savoir d'où ils viennent, un peu les antécédents des services de garde [...] ce qui a été fait ce qui a été vu. Je pense que c'est important pour assurer la rentrée. Qu'on connaisse un peu l'enfant pour soutenir ses besoins en entrant. [...] résumé, un compte-rendu des forces et des difficultés des enfants. C'est ce qu'on essaie d'apporter lors de la rentrée scolaire, voici ce que nous avons observé, voici ce qui fonctionne, ses forces et ce qui serait à travailler (I_FocusG_08).

Les activités et les moments offerts aux familles pour créer des liens avec l'équipe-école permettent d'assurer une collaboration et un sentiment de sécurité chez les parents : « *Quand tu confies ton enfant, même à la garderie, il confie son enfant à l'établissement qu'il ne connaît pas, c'est sûr de se sentir bien accueilli, déjà je trouve que ça crée un lien de confiance* » (I_FocusG_05). Les parents se sentent moins intimidés par le milieu et sont plus à l'aise de poser leurs questions. Il s'agit de trouver des façons pour rencontrer les familles et ainsi, établir des interactions positives avec eux avant la rentrée scolaire de leur enfant.

Juste dans l'accueil, il faut que le parent sache qu'on est content qu'il arrive à l'école. Il faut prendre le parent avec où il est rendu. Il faut comprendre autant le parent, l'enfant c'est quoi ses anxiétés qu'est-ce qu'il vit, quels outils qu'on peut donner, pour un moment de transition il faut outiller. [...] on dirait que ça fait comme longtemps qu'on les connaît, on a tellement échangé avec eux que ça fait qu'il y a une espèce de collaboration et d'échanges qui étaient très familiers (I_FocusG_08).

Les intervenants des milieux communautaires ayant un lien direct avec les familles peuvent les accompagner lors des rencontres d'accueil ou d'inscription à l'école. De plus, cette initiative facilite les échanges entre l'école et les parents : « [...] ils sont très rassurés, ça fait le point entre les trois, entre la famille, l'école et nous » (I_FocusG_04). Il s'agit d'offrir des occasions pour apprendre à connaître les familles. Il faut tenir compte que la relation de confiance avec les parents peut être difficile à établir en raison de leurs perceptions négatives envers l'école.

[...] c'est l'implication de l'organisme communautaire lors de l'inscription, ils sont là pis ils font des liens avec la famille pis l'école, des fois c'est déjà des enfants qui sont vus par l'organisme communautaire, ils sont déjà impliqués dans le milieu familial (I_FocusG_08).

Déterminer les mécanismes de communication.

La création de partenariats entre les écoles et les milieux en petite enfance ne se fait pas de manière systématique et leur collaboration n'est pas toujours possible. Il y a plusieurs facteurs qui influencent l'élaboration ou non des partenariats entre les milieux. Ceux-ci varient en fonction des mandats, des priorités et du désir d'implication des professionnels dans les projets entourant la transition scolaire. Les intervenants affirment avoir l'impression qu'il n'y a pas de continuité entre les milieux en petite enfance et scolaire. De plus, la mise en place de stratégies d'échanges entre les partenaires n'est pas utilisée par l'ensemble des milieux d'intervention : « Il y a un manque de communication pour que tout le monde soit informé.

C'est sûr qu'il y a du cas par cas. Parce que chaque école est différente. Ça devrait être standard » (I_FocusG_06). Ce manque d'uniformisation en matière d'activités et de communication donne l'impression aux intervenants de recommencer le travail ou de dédoubler les interventions auprès des enfants.

Moi j'ai l'impression qu'on repart à zéro à l'école. Les problématiques qu'il avait en garderie, il les a toujours. Ça serait de faire un, de ce qui a été fait avant. Même un enfant qui a de la difficulté à suivre les consignes, à la garderie ils ont essayé plein d'affaires, ça fonctionnait bien, ça serait le fun qu'il y ait un partage d'infos. Comme ça on ne part pas à zéro et on ne recommence pas. Ça fait qu'il y a moins d'enfants qui sont suspendus à la maternelle. Ils entrent à l'école et c'est comme Ben nous on s'est fait dire que c'était à vous de gérer le problème. On n'a pas la ressource [...]. On repart à zéro (I_FocusG_05).

Afin de favoriser la communication entre les milieux en petite enfance, l'outil *CASIOPE-passage vers l'école* partage de l'information concernant l'enfant qui intégrera prochainement l'école. L'intervenant en petite enfance remplit le formulaire et le transmet à l'équipe-école. Il y a aussi une version du formulaire pour les parents qui souhaitent le remplir. À l'aide de cet outil, les enseignants et les professionnels du milieu scolaire sont en mesure d'avoir un portrait global des besoins de l'enfant. De plus, les parents se sentent rassurés de savoir que les intervenants se parlent entre eux et qu'il y a une prise en charge.

C'est pour faire le pont soit en CPE, le milieu communautaire et l'école. Ça s'appelle le CASIOPE, c'est sur quatre sphères de développement. Donc, on a la copie du parent, on a notre copie à nous qui est la même que les CPE. [...] C'est un outil qui permet la continuité, une courroie de transmission, un suivi. Nous on complète cette partie avec la mère, on vérifie en même temps si elle a ses certificats de naissance et comment elle vit ça. [...] (I_FocusG_04).

Le but est de fournir un service adapté aux besoins des nouveaux élèves. Un des effets positifs d'une collaboration entre les milieux est de créer un sentiment de sécurité pour l'enfant et ses parents vivant la transition. L'approche est gagnante lorsque les milieux assurent une communication efficace tout au long du processus de transition. D'autre part, les milieux scolaires sont davantage préparés et outillés à fournir des interventions efficaces et à assurer une continuité dans les interventions auprès des familles.

Ils connaissent l'enfant. Tous les professionnels, la famille qui a été en lien avec cet enfant, ça serait pertinent. On a beaucoup d'informations autant nous que les CPE qui pourraient transmettre à l'école. On voit que ça l'a créé un sentiment de sécurité d'avoir essayé ce cadre-là [...]. Ça fait une belle transition (I_FocusG_05).

Pour moi, c'est une transition de qualité quand les partenaires ont réussi aussi à partager avec. Pis partenaire il y a le parent dedans là, le consentement du parent, pour accueillir. Surtout quand les enfants sont à risque. On essaye dans notre pratique d'être le plus efficace possible quand on fait des portes ouvertes, c'est pour tout le monde (I_FocusG_08).

On va parler avec eux autres (écoles) des enfants qui vont entrer à la maternelle. C'est quoi leurs défis, leurs forces et les services qui ont été mis en place avant? Il y a vraiment une belle collaboration et ça peut faciliter la transition (I_FocusG_05).

Définir de façon claire les rôles de chacun des acteurs impliqués.

Les intervenants mentionnent l'importance d'accompagner les familles dans le processus. Le rôle des intervenants en milieu communautaire est principalement de guider et d'orienter les parents vers des pistes de réflexion afin de bien préparer leur enfant à la transition scolaire. Il s'agit aussi d'encourager le parent à créer un lien de confiance avec l'école : « *Leur rôle c'est d'accompagner, de soutenir, de favoriser un lien de confiance avec l'école, que ce soit moins anxieux, moins intimidant. Parce qu'ils ont peur beaucoup de se faire juger* » (I_FocusG_01).

D'après les intervenants interrogés, l'équipe-école a comme responsabilité d'informer et d'accueillir les familles de façon chaleureuse. Elle doit surtout considérer les parents dans son ensemble. En ce sens, les parents se sentiraient plus en confiance, d'autant plus que certains ont peur de se faire juger en raison de leur situation.

Le parent pour être à l'aise aussi il doit dire OK le problème auquel je fais face avec mon enfant, quelle stratégie je peux utiliser, est-ce que j'ai du pouvoir là-dessus? Des fois on peut les guider pour leur donner des pistes sur comment je peux avoir du pouvoir pis de comprendre, on est en train de travailler avec eux (I_FocusG_08).

C'est la base d'accompagner le parent au départ. Si le parent semble moins craindre l'école, avoir du plaisir et qu'il sent [...] qu'il va être épaulé, qu'il va être encouragé là-dedans, ben c'est sûr et certain que ça se fait plus facilement (I_FocusG_08).

Il semble aussi essentiel de clarifier les attentes de l'école, surtout auprès de parents qui vivront pour la première fois une transition scolaire. Certains parents croient que leur rôle est de préparer leur enfant au niveau des apprentissages, avant même qu'il intègre l'école : « *Tu n'es pas supposé connaître toutes tes lettres, savoir lire, savoir compter. Il y a des parents qui ne savent pas ça [...]. C'est parce que ce n'est pas un pré requis* » (I_FocusG_06). Pour ces raisons, les attentes devraient être moins élevées et connues par les parents.

[...] que les attentes soient claires, parce que des fois certains milieux scolaires vont avoir des attentes très élevées. Les parents pensent qu'ils doivent tout apprendre. Parce que ton enfant a déjà le sentiment de performance et il n'a même pas commencé. Autant le parent pourrait se désengager, tandis que d'autres parents qui sont très exigeants (I_FocusG_06).

Préconiser une approche de sensibilité et de considération auprès des familles.

L'approche d'accueil des écoles fait une grande différence auprès des familles. D'après les intervenants, l'accueil représente une étape majeure dans l'établissement d'un lien de confiance avec les familles. En préconisant une approche familiale, c'est-à-dire moins formelle et plus chaleureuse, les parents se sentent mieux accompagnés et rassurés dans ce processus de changement : « *Je pense qu'ils ont besoin d'être sécurisés, d'être accompagnés. Je ne sais pas peut-être que dans l'inscription, il y a moyen qu'on puisse faire plus et non se sentir comme un numéro* » (I_FocusG_05). L'équipe-école a comme rôle de faire preuve de considération auprès des familles, et ce, en tenant compte de leurs inquiétudes, de leurs difficultés et de leurs besoins. En résumé, avec une approche de bienveillance, d'écoute active et de considération, les intervenants pourront apprivoiser graduellement les nouvelles familles.

Juste dans l'accueil, il faut que le parent sache qu'on est content qu'il arrive à l'école. Il faut prendre le parent avec où il est rendu. Il faut comprendre autant le parent, l'enfant c'est quoi ses anxiétés qu'est-ce qu'il vit, quels outils qu'on peut donner, pour un moment de transition il faut outiller (I_FocusG_08).

Être plus sensible, en général de connaître plus c'est quoi la réalité des enfants en milieu défavorisé. Je pense que c'est de prendre en considération tout ça, justement qu'il y a beaucoup de parents qui ont eu de mauvaises expériences dans le passé. Prendre le temps d'accueillir, surtout nos familles, prendre le temps de les apprivoiser, de prendre les enfants par leurs forces, en commençant. Je pense qu'accueillir c'est la première étape pour favoriser que les parents vont se sentir bien à l'école (I_FocusG_05).

Promouvoir le rôle du parent tout au long du processus.

Le parent est le principal acteur auprès de l'enfant et agit comme facteur de protection pour assurer une transition harmonieuse : « *Pour moi, l'acteur principal c'est le parent, ça c'est mon opinion, l'acteur principal dans l'éducation, dans la transition, le passage à l'école [...]* » (I_FocusG_01).

D'après les intervenants, le rôle du parent est, entre autres, d'accompagner son enfant vers le monde scolaire et de l'encourager à être motivé et à être intéressé d'apprendre. Les parents doivent être en mesure d'offrir une stabilité dans la nouvelle routine de l'enfant, de le guider vers l'autonomie et de lui permettre de vivre des expériences stimulantes.

Le parent a son rôle et l'école aussi, laissez leur faire leur rôle. L'important c'est qu'ils arrivent motivés et qu'il ait le goût d'apprendre. Parce que l'opinion que les parents ont de l'école est importante. Il se fait une idée préconçue de ce que c'est l'école, ça vient affecter le jugement des enfants (I_FocusG_06).

À cet effet, il est primordial d'établir une collaboration avec les parents et de les encourager à s'impliquer dans la transition scolaire de leur enfant. Cette collaboration a pour effet de valoriser le parent dans son rôle et de le motiver à s'engager dans le processus de transition : « *Créer un lien avec les parents. Donner de la place aux parents. Pis ils sont contents de collaborer quand c'est dans leur zone de confiance, d'estime de soi* » (I_FocusG_08).

Plusieurs effets positifs ont été soulevés de la part des professionnels en ce qui a trait l'engagement des parents. Il est associé à une diminution de l'anxiété chez leur enfant, une augmentation de leur motivation ainsi qu'une augmentation de l'importance accordée à l'école et à ses apprentissages : « *Je trouve ça important qu'on considère l'implication du parent pour favoriser cette transition-là pour diminuer l'anxiété pis tout ça* » (I_FocusG_08).

Les croyances des parents par rapport à l'école ont des répercussions directes sur la perception qu'aura l'enfant en regard à l'école : « *Que les parents voient l'école de façon positif, c'est vraiment bon pour l'enfant parce qu'ils voient que le parent il voit ça positivement, il a un bon lien avec l'école* » (I_FocusG_05). Une collaboration efficace assure un suivi continu auprès des enfants ayant des besoins particuliers et diminue les risques à ce que les parents se désengagent dans le processus de transition scolaire. En outre, ce

partenariat contribue à défaire les perceptions négatives qu'ont parfois les parents envers l'école.

Ça protège l'enfant de tomber dans une craque, de les démotiver, d'avoir une opinion négative de l'école. Le parent aussi, ça fait partie de la réussite. Si le parent se désengage, il ne se sent pas impliqué et qu'il est important dans le cheminement de son enfant. Ça l'a un impact direct (I_FocusG_06).

Enfin, la collaboration de l'ensemble des acteurs impliqués, incluant les parents, est essentielle pour soutenir une transition scolaire de qualité. Elle favorise la réponse aux besoins des familles : « *Si on collabore et qu'on trouve des solutions ensemble avec l'école, la direction et le parent, on va trouver des solutions* » (I_FocusG_05).

Le milieu scolaire est formé et bien préparé à recevoir ces enfants, meilleur va être le service à l'enfant, meilleur va être l'accompagnement à l'enfant. [...] L'enfant en bout de ligne, s'il vit un bon parcours scolaire parce que les gens autour de lui répondent bien à ses besoins, c'est gagnant pour tout le monde. Le parent va se sentir que son enfant est bien et c'est important qu'il sente [...] (I_FocusG_06).

Chapitre 4 : Discussion des résultats et recommandations

Le but de ce projet de recherche visait à mieux cerner les besoins des familles et à avoir un meilleur portrait des éléments favorisant une transition scolaire harmonieuse. Pour ce faire, des parents et des intervenants d'un secteur urbain ont été interrogés. Ce projet est une préoccupation qui est particulièrement documentée depuis les années 2000. Plusieurs guides ont été créés afin de proposer les meilleures pratiques éducatives et ainsi favoriser une transition scolaire de qualité (April et al., 2010; Calman et Crawford, 2013; Gouvernement du Québec, 2018; Laroche, 2018; MEES, 2018; PRÉÉ, 2019). Malgré ces avancées en recherche, les propos obtenus de la part des parents et des intervenants soulèvent qu'il y a toujours présence d'enjeux et de défis entourant la transition scolaire. L'étude a toutefois permis d'avoir un regard exhaustif en ce qui a trait les besoins réels des familles entourant la transition scolaire. Les intervenants ont pu fournir un portrait général des enjeux liés à cette

première transition au sein des différents milieux impliqués. Dans cette section, il sera question d'aborder les inquiétudes vécues par les parents liées aux exigences de l'école, à la perte de repères, à l'adaptation de leur enfant et à la séparation émotionnelle avec leur enfant.

Les inquiétudes des parents

Les exigences de l'école.

Les résultats de l'étude montrent que les parents ont plusieurs inquiétudes en lien avec la transition scolaire. La crainte des parents de ne pas répondre aux exigences de l'école et que leur mode de vie ne concorde pas avec la routine scolaire représente le premier élément significatif de l'étude. Les recherches effectuées dans le domaine indiquent que le passage de la garderie vers le milieu scolaire engendre de nouveaux défis chez les familles. Toutes doivent s'adapter au nouveau fonctionnement, aux attentes comportementales à adopter ainsi qu'à l'équipe de professionnels (Ferretti et Bub, 2017). Les parents doivent eux aussi s'ajuster pour mieux répondre aux exigences de l'école, ce qui peut engendrer une pression supplémentaire (Moisan et al., 2012; Smythe, 2010). De plus, cette transition apporte un bouleversement sur le plan de la routine. Elle constitue un changement, non seulement sur le plan de l'environnement physique, mais aussi sur le plan relationnel. Le monde scolaire se voit davantage institutionnel et normé (Laroche, 2018). En outre, des études démontrent que les parents n'ayant pas établi de routine stable durant la petite enfance auraient tendance à anticiper négativement les changements liés à la nouvelle routine. Pour les parents qui avaient déjà mis en place une routine efficace, ceux-ci se sentent plus en confiance et prêts à accompagner leur enfant. Une routine stable est alors un prédictif pour la réussite de la transition scolaire (Ferretti et Bub, 2017).

La perte de repères.

Les résultats de notre étude révèlent également que certains parents vivent une période de perte de repères et ont l'impression d'être dans le néant durant ce processus de transition. Plusieurs nomment ne pas savoir comment la première journée se déroulera ni comment bien préparer leur enfant vers la transition scolaire. D'après la littérature scientifique, les parents se sentent inquiets et appréhendent les changements liés à la transition scolaire. Ils aimeraient avoir des informations claires et cohérentes au sujet du déroulement des premières journées scolaires (Bérubé et al., 2013; Lawson, 2003). Ils veulent savoir comment bien préparer leur

enfant à cette transition, car eux aussi doivent apprendre à s'adapter au fonctionnement scolaire (Besnard et al., 2014). Notamment, les rapports avec les enseignants se font plus distants, ce qui peut occasionner des questionnements ou des inquiétudes chez les parents qui avaient l'habitude de recevoir un compte-rendu à chaque fin de journée au service de garde (Moisan et al., 2012). Dès lors, un besoin d'accompagnement des familles est jugé essentiel. Lorsque les parents se sentent mieux préparés pour la rentrée scolaire, ceux-ci s'adaptent plus facilement et sont moins inquiets durant cette période de changements (Moisan et al., 2012).

L'adaptation de l'enfant.

L'étude montre également que les familles ayant des enfants à besoins particuliers sont particulièrement craintives à l'idée que leur enfant intègre le milieu scolaire. Leur plus grande peur est que leur enfant soit stigmatisé en raison de ses difficultés académiques ou de sa différence (Moscatto et al., 2007; Ruel, 2011). En effet, les parents se questionnent par rapport aux capacités d'adaptation de leur enfant et se disent inquiets qu'il ne réponde pas aux exigences de l'école (Besnard et al., 2014). De plus, certaines familles perçoivent la rentrée scolaire comme une source de stress, ce qui explique leur besoin d'avoir un soutien individualisé à l'école (Ruel, 2011). À cet effet, il semble légitime que les parents soient accompagnés puisque l'adaptation de l'enfant varie en fonction de plusieurs facteurs. Ceux-ci sont, entre autres, ses capacités personnelles, le niveau de préparation de l'école à accueillir les nouveaux élèves ainsi que le niveau d'implication de la famille et des autres acteurs impliqués (Cantin et al., 2012).

La séparation émotionnelle entre le parent et son enfant.

Selon les résultats de l'étude, la transition scolaire représente une étape de vie émotionnelle ou anxiogène pour les familles. L'intégration de l'enfant à l'école à temps complet se caractérise par un détachement affectif entre le parent et son enfant. Durant cette séparation, l'enfant apprend à développer son autonomie et à explorer son identité personnelle (Laroche, 2018). La famille peut donc vivre une situation de réorganisation ou de stress. Elle peut même mener à un processus de deuil dans les cas où les membres de la famille n'ont pas les capacités nécessaires pour s'y adapter (Ruel et Moreau, 2012).

Recommandations

Impliquer le parent dans le processus transitionnel.

De nombreuses études s'entendent pour dire que l'implication du parent est primordiale dans le processus de transition. Selon le ministère de l'Éducation (2005), le parent agit comme accompagnateur auprès de son enfant et comme collaborateur avec les intervenants impliqués (Ministère de l'Éducation, 2005). Des impacts positifs sont associés à l'engagement du parent tels qu'une augmentation du sentiment de compétence et une diminution du stress vécu chez le parent. Ces effets ont des répercussions directes sur le niveau d'adaptation de l'enfant (Ministère de l'Éducation, 2005). Notamment, le parent a pour rôle de soutenir son enfant dans ses apprentissages académiques et sociaux. Le parent doit permettre à son enfant de persévérer dans ses apprentissages (Moisan et al., 2012). Il tente de comprendre son enfant et ses besoins en l'observant et en mettant en place des outils pour mieux l'accompagner (Laroche, 2018). Poissant (2014) appuie ces éléments en expliquant qu'il est fondamental d'inclure le parent dans le processus de transition. Suivant une approche d'*empowerment*, le parent doit être l'acteur principal quant à la prise de décisions entourant le bien-être de son enfant, d'autant plus qu'il est le mieux placé pour connaître ses besoins (Belleau et Martin, 2014). Finalement, en valorisant le parent dans son rôle, celui-ci se sent davantage engagé auprès de l'école (Poissant, 2014). Inversement, un déséquilibre vécu de la part du parent peut nuire à une transition scolaire de qualité (Ruel et Moreau, 2012).

Assurer une continuité éducative entre les milieux d'intervention.

Plusieurs soulèvent des enjeux de communication et de partenariats entre les milieux. Certains ont réussi à créer des ponts entre les instances en petite enfance par l'entremise d'outils de collecte de données (Gouvernement du Québec, 2018; Horizon 0-5, 2014). D'abord, le manque de communication peut nuire à la relation établie entre les parents et l'école ainsi qu'à leur sentiment de compétence (Bérubé et al., 2013). L'utilisation d'un outil de communication favorise les échanges entre les professionnels et assure une continuité éducative. L'équipe-école connaît ainsi les forces, les limites et le rythme d'apprentissage de l'enfant (Laroche, 2018). Par contre, ce ne sont pas tous les milieux et tous les professionnels qui utilisent des outils de communication efficaces (Besnard et al., 2014). Pour qu'une collaboration soit efficace, elle doit être bidirectionnelle.

De plus, l'arrimage des interventions et du partage d'informations représentent un défi pour les milieux. Selon l'approche écologique, pour que la continuité éducative soit réussie, il doit y avoir un échange et un partage d'informations entre les milieux d'intervention et l'ensemble des systèmes gravitant autour de l'enfant doivent se mobiliser (Bérubé et al., 2013; Bérubé et al., 2018; Besnard et al., 2014; Kaufman et al., 2000 sous tiré de LoCasale-Crouch et al., 2009; Ruel et Moreau, 2012). La collaboration entre les différents milieux devient possible en reconnaissant que l'enfant est au centre des préoccupations et en mobilisant l'ensemble des acteurs (Laroche, 2018).

Il est aussi essentiel que tous les acteurs aient une vision commune à propos de leurs objectifs et de leurs interventions pour favoriser la transition scolaire. Ils doivent partager leurs responsabilités pour assurer une cohésion entre les partenaires (Agir-tôt, 2019). La concertation entre les milieux permet d'assurer une complémentarité dans les actions prises par les différents partenaires et d'améliorer les pratiques éducatives (Belleau et Martin, 2014). En assurant cette continuité, l'enfant vivra des expériences enrichissantes lors de son passage vers l'école et anticipera de façon positive les transitions futures (Laroche, 2018). Elle favorisera un lien de confiance positif avec l'école et diminuera les inquiétudes des parents par rapport à la transition (Ruel et Moreau, 2012).

Offrir des activités transitionnelles.

Bogard et Takanishi (2005) expliquent que les milieux en petite enfance et scolaires semblent être déconnectés, c'est-à-dire qu'il y a peu ou pas d'arrimage et de coordination entre eux (Besnard et al., 2014; Kaufman et al., 2000 sous tiré de LoCasale-Crouch et al., 2009). Il est à noter que les programmes préparatoires à la transition scolaire présentent autant de forces que de limites. Ils demandent une plus grande démarche de préparation de la part des milieux d'intervention. Le travail d'équipe est prioritaire pour la réussite de ce type de programmes (Agir-tôt, 2019; Cantin et al., 2012). D'autres auteurs soulignent que les pratiques de transition prédisent le bon développement sur le plan social et comportemental chez l'enfant. Les enseignantes de maternelle considèrent que les difficultés sociales et les comportements inadéquats en classe sont moins propices de se manifester lorsque des mesures transitionnelles ont été mises en place (LoCasale-Crouch et al., 2008). Il y a donc une importance à préparer la transition scolaire, et ce, en proposant des activités et des initiatives

pour soutenir les familles et leurs enfants à travers ce changement (Early, 2009; Rimm-Kaufmann, et al., 2000; Ruel et Moreau, 2012). Selon Ladd (2009), les pratiques de transition offrent des occasions pour que les enfants puissent développer des liens significatifs avec leurs pairs et l'équipe-école. Elles permettent aussi de créer des occasions d'échanger et d'intégrer les familles dans la communauté. Il doit y avoir des échanges bidirectionnels entre les parents et les intervenants pour permettre de bien cerner les besoins de l'enfant et pour qu'il y ait une cohérence dans le choix d'orientation des stratégies établies (CASIOPE, 2018). Des activités avant la rentrée permettent de diminuer le stress chez les familles, d'augmenter le sentiment de compétence du parent et d'évaluer les enfants ayant des besoins particuliers. Par ailleurs, le nombre d'activités et d'événements planifiés par les milieux a une influence sur l'adaptation de l'enfant. Plus la transition scolaire est planifiée, moins l'enfant vivra un déséquilibre adaptatif (Early, 2009; Rimm-Kaufmann, et al., 2000). Enfin, ces démarches répondraient aux besoins des parents en matière de services spécialisés pour leur enfant, et ce, dès leur rentrée scolaire (Agir-tôt, 2019).

Adopter une approche de bienveillance de la part des intervenants.

L'étude souligne aussi l'importance d'adopter une approche de bienveillance, de considération et d'empathie auprès des familles. Il est primordial que l'équipe-école reçoive les familles de façon chaleureuse, mais aussi, que les parents perçoivent l'équipe de façon positive. Les professionnels doivent offrir une approche axée sur l'ouverture, l'accueil et le non-jugement pour diminuer la méfiance des parents à l'égard de l'école (Laroche, 2018). Afin d'établir une relation de confiance positive entre les parents et l'équipe-école, il est recommandé d'accueillir de façon cordiale, tout en offrant des moments de rencontre pour que les familles puissent se familiariser avec l'équipe. Il est tout aussi important de promouvoir les bienfaits de l'engagement des parents dans le processus de transition scolaire (Deslandes et Jacques, 2004). Les intervenants auraient donc un mandat d'accompagnateur auprès des parents (Larose et al., 2006).

Notamment, il faut donc considérer les caractéristiques de la clientèle desservie, c'est-à-dire qu'il faut ajuster la préparation et les initiatives en fonction de celle-ci. D'après les intervenants interrogés, il semble important de leur offrir une écoute active, de les encadrer et de les soutenir dans cette démarche. L'approche à promouvoir auprès de la clientèle

provenant de milieux défavorisés se qualifie de type préventif et éducatif (Larose et al., 2006). Il est à noter que ce ne sont pas tous les parents qui ont le même niveau de tolérance à l'incertitude. Ils n'ont pas non plus les mêmes capacités adaptatives, ce qui explique la raison pour laquelle il faut mettre en place des stratégies d'intervention innovantes qui rejoignent les familles vulnérables (Ruel et Moreau, 2012). En assurant une communication, une confiance bidirectionnelle s'installe peu à peu entre les parents et le personnel du milieu scolaire. Elle permet d'assurer des échanges pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages (Belleau et Martin, 2014; Cantin et al., 2012). Les auteurs mentionnent l'importance de reconnaître les pratiques éducatives des familles, puisqu'elles peuvent différer d'une famille à une autre. Cette approche a des répercussions positives auprès des familles telles que la création d'un lien de confiance positif, le niveau d'engagement plus élevé de la part des parents ainsi que la collaboration entre les familles et l'école. Une relation de confiance négative entre l'école et la famille peut avoir des effets négatifs sur la trajectoire éducative de l'enfant. Les enfants n'ayant pas un grand réseau social, les liens affectifs à l'école représentent un facteur de protection pour leur réussite (Tobbell et O'Donnell, 2005; Hamre et Pianta, 2001).

Selon Ramey et Ramey (1999), l'attitude positive qu'aura l'enfant par rapport à l'école se bâtit avant même la rentrée scolaire. Plus il y a un écart entre la culture familiale et celle de l'école, plus l'enfant vit des défis liés à son adaptation (Fabian et Dunlop, 2002; Moisan et al., 2012). Il est donc essentiel d'accueillir les familles en considérant les besoins réels de l'enfant autant au niveau académique qu'émotionnel (Charron et April, 2009; Fabian et Dunlop, 2002; Margetts, 2009). Certains des milieux ont pour rôle de guider et d'accompagner les familles à travers cette transition. D'autres devront les accueillir et leur fournir des informations concernant les prochaines étapes. L'accompagnement permet de transférer le lien de confiance des intervenants des organismes communautaires vers l'équipe-école, ce qui est un facteur de protection pour les familles. Celles-ci se sentent rassurées de savoir qu'il y a une prise en charge de la part des intervenants. Cette initiative permet de faciliter les échanges entre l'école et les parents, puis de transférer leur lien de confiance (Deslandes et Jacques, 2004; Horizon 0-5, 2014; Poissant, 2014).

Promouvoir le rôle du psychoéducateur.

Le rôle du psychoéducateur est à privilégier dans le cadre de cette première transition scolaire. Ayant une approche préventive et systématique, le psychoéducateur agit comme accompagnateur auprès des familles. Il a des compétences en évaluation pour obtenir un portrait global des besoins de l'enfant et de sa famille. Le psychoéducateur adopte une posture d'accompagnateur pour soutenir les familles et les professionnels à travers le processus de transition scolaire. Il agit comme filet de transmission du lien de confiance, dans le contexte où il est déjà impliqué auprès de la famille. Il préconise une approche neutre, de non-jugement et de considération auprès de la clientèle. En évaluant les besoins de la famille, celui-ci transmet au milieu scolaire ses observations et son analyse clinique de la situation. Il peut aussi guider et orienter les interventions par l'entremise de ses recommandations. Par exemple, il peut aborder l'approche à utiliser auprès des familles dans le but de créer un lien de confiance positif, un engagement de la part des parents et une collaboration bidirectionnelle entre l'équipe-école et les familles (Renou, 2004). Cette collaboration interprofessionnelle aura des répercussions directes sur la réussite de la transition scolaire.

Limites de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, certaines limites sont à considérer tels que l'échantillon de participants, le niveau d'implication des milieux de garde et la généralisation des résultats. En premier lieu, ce sont seulement les mères qui ont été interrogées, en raison de contraintes de disponibilités pour participer aux rencontres de groupe. Il ne fut pas possible de discuter avec les pères ni avec les éducatrices travaillant dans un Centre de la petite enfance. Pour une future recherche entourant ce sujet, il serait pertinent d'avoir la perspective d'un échantillon de participants plus hétérogène et varié. En deuxième lieu, il pourrait être intéressant de réaliser une étude comparative entre divers secteurs de la région de l'Outaouais dans le but d'évaluer leurs enjeux et de connaître leurs stratégies utilisées entourant les activités transitionnelles. Par ailleurs, les recherches abordent particulièrement les besoins des enfants en matière de préparation à la transition, mais peu discutent des besoins des parents. Il semblerait pertinent de poursuivre les recherches en ce qui concerne les besoins des parents ainsi que l'accompagnement lors du processus de transition.

Conclusion

Cette étude qualitative a permis de mieux comprendre les besoins des familles et d'avoir un meilleur portrait des éléments favorisant une transition scolaire harmonieuse. Les entrevues réalisées auprès des parents et des intervenants d'un secteur urbain ont permis de laisser une place aux participants afin de partager leurs inquiétudes et leurs attentes en ce qui concerne les services entourant la transition scolaire. Quant aux intervenants, ceux-ci ont pu réfléchir au sujet des différents enjeux, donner leurs points de vue à propos des activités proposées et fournir des pistes de solution pour améliorer la transition scolaire. Les entrevues ont été effectuées dans un environnement propice à la discussion et ont permis de fournir des résultats mettant en lumière la réalité des familles.

À cet effet, la présente confirme les résultats des écrits scientifiques ainsi que les guides entourant le sujet. Ils illustrent d'abord l'importance de tenir compte des *six principes* proposés par Laroche (2018) afin de mettre en place une transition de qualité. Ces résultats sont d'autant plus essentiels pour les milieux de pratique, puisqu'ils visent à réorienter les interventions, à améliorer la pratique et à réévaluer les priorités sur le plan des initiatives proposées. Notamment, l'étude a permis de démystifier les besoins des familles en matière d'accompagnement souhaité et de mieux comprendre les enjeux liés à la préparation des activités transitionnelles. De façon générale, les familles ont soulevé un besoin de soutien à plusieurs niveaux. Des pistes de solutions ont aussi été proposées de la part des intervenants dans le but d'améliorer la pratique.

En outre, l'approche d'intervention à utiliser auprès des familles est un élément central parmi les résultats de l'étude. Le besoin d'être considéré, rassuré et accueilli est ressorti autant de la part des parents que des professionnels. Une approche de bienveillance de la part des intervenants aura des répercussions positives auprès des parents. Leur niveau d'engagement et leur sentiment de sécurité se verront augmentés. Il est alors essentiel de développer une confiance bidirectionnelle ainsi qu'une communication efficace entre la famille et l'école.

Par conséquent, les résultats de la recherche révèlent qu'il y a toujours présence d'enjeux et de défis à l'implantation des activités transitionnelles. L'ensemble des auteurs considère que les pratiques transitionnelles efficaces devraient être généralisées à travers la région du Québec. Il est donc nécessaire de poursuivre le travail entamé au sein des milieux

de pratique, c'est-à-dire de cibler les besoins des familles, d'assurer une continuité des interventions et de mettre en place des initiatives permettant la réussite de la transition scolaire.

Références bibliographiques

- Agir-tôt (2019). Regard sur les actions en transition scolaire.
https://cosmoss.qc.ca/images/Upload/premiere-transition-scolaire-jmp/rapport_actions-regionales_transition-scolaire_vf.pdf
- Alain, M. et Dessureault, D. (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Alexander, K. C. et Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and process. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), 1-157.
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, (5), 26-37. Actes du colloque recherche qualitative : les questions de l'heure. ISSN 1715-8702. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- April, L., Bélisle, G., Bourdages Simpson, C., Duval, A., Lebeau, J.-F., Marcille, K. et Plamondon, G. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Gouvernement du Québec
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite.pdf
- Arnold C., Bartlett K., Gowani S. et Merali R. (2007). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. *Working. Paper 41*. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P. et Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596-1609.

- Belleau, P. et Martin, V. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec-Une vision partagée pour des interventions concertées*. Gouvernement du Québec. www.mfa.gouv.qc.ca
- Bérubé, A., Ruel, J., April, J. et Moreau, A. (2013). Le lien entre les pratiques de transition, les croyances et le sentiment de préparation des parents et l'adaptation des enfants lors des premiers jours d'école. *Formation et profession*, 21(1), 28-37.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.89>.
- Bérubé, A., Ruel, J., Moreau, A.C. et April, J. (2018). *Le rôle des pratiques de transition dans la préparation des familles à l'entrée à l'école de leur enfant*. Université du Québec en Outaouais.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Evaluation_guideTransition_sommaire.pdf
- Besnard T., Cotnoir M.-J., Letarte M.-J. et Lemelin J.-P. (2014). L'Outil Mon Portrait de Magog, un outil de communication entre les milieux préscolaire et scolaire pour faciliter la transition des enfants. *Rapport final. Gouvernement du Québec*, 49.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. ISSN 1715-8705. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Bogard, K. et Takanishi, R. (2005). PK-3: An aligned and coordinated approach to education for children 3 to 8 years old. *SRCD Social Policy Report*, 29(3), 3-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Calman, R.C. et Crawford, P.J. (2013). *Commencer tôt: l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Faire le lien entre le développement à la petite enfance et les résultats scolaires – Un portrait détaillé des élèves des écoles de langue française en Ontario*.

Rapport préparé pour l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE).

- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469–482.
<https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Cantin, G., Bouchard C., Charron, A. et Lemire, J. (2010). *Évaluation du programme Accès à l'école. Évaluation des effets*. Université de Montréal.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Évaluation-du-programme-Accès-à-l'école-%3A-des-Cantin-Bouchard/8733e53573f61256b962da6de7a8f8239ca7bb94>
- Charron, A. et April, J. (2009). Les modalités d'accueil des enseignantes de maternelle au regard des besoins affectifs de l'enfant qui arrive à l'école : quelques résultats préliminaires. *Revue Préscolaire*, 47(2), 28-35.
- Côté, A., Goupil, G., Doré, C. et Poulin, J.R. (2008). La transition vers la maternelle des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec : planification, activités de transition et implication parentale. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 331-357.
<https://doi.org/10.7202/1073999ar>
- D'Arripe, A., Oboeuf, A. et Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96–124.
<https://doi.org/10.7202/1025747ar>
- David, R.T. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Dempsey, L., Dowling, M., Larkin, P., et Murphy, K. (2016). Sensitive interviewing in qualitative research. *Research in nursing & health*, 39(6), 480-490.

- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200, réf. du 1^{er} mars 2012.
<http://www.acef.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf>
- Dufour, C. et Larivière, V. (2012). *SCI6060 cours 4 : principales techniques d'échantillonnage probabilistes et non-probabilistes* [notes de cours].
http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1J3BCT9WW-NJP6NT-8VW/sci6060_fiche_echant.pdf
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la famille.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>
- Early, D. (2009). *Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <http://www.enfant-encyclopedie.com/preparation-lecole/selon-experts/services-et-programmes-qui-influencent-les-transitions-des-jeunes>
- Fabian, H. et Dunlop, A.W. (2002). *Inter-connexions. Early Years Matters*. Dundee, Écosse : Learning and Teaching Scotland.
- Ferretti, L.K. et Bub, K.L. (2017). Family Routines and School Readiness During the Transition to Kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59-77.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1195671>
- Figari, G. et Tourmen, C. (2006). La référentialisation: une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.

- Forest, V., Lanthier, C., Nelissen, M., Roy, J. (2007). *Accueillir la petite enfance - Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Direction générale des politiques et Ministère de la Famille et des Aînés.
http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Stereotypes/programme_educatif.pdf
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation. Montréal, QC, Canada.
- Gouvernement du Québec. (2018a). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. www.stat.gouv.qc.ca/droits_auteur.htm
- Gouvernement du Québec. (2018b). *Tout pour nos enfants*.
<https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/toutpour-nos-enfants/>
- Guillemette, F. et Baribeau, C. (2006, mai). *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure. Collection hors série « Les actes »*. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS. Université McGill, Montréal, QC, Canada.
- Horizon 0-5. (2014). *État sommaire : démarches locales concertées montréalaises pour une transition harmonieuse vers l'école*. <https://casiope.org/wp-content/uploads/2018/09/Guide-dimplantation-de-la-DÉMARCHE-Passage-à-l'école-juin2018.pdf>
- Janus, M. (2005). *Commentaires des milieux - Pratiques de transition vers l'école : le besoin de preuves*. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. 1-4.
<http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/JanusFRps.pdf>
- Ladd, G.W. (2009). *Habilités nécessaires l'entrée à l'école: préparer les enfants à la transition entre le préscolaire et le primaire*. Commentaires sur Love et Raikes, Zill et

Resnick et Early. <http://www.enfant-encyclopedie.com/preparation-lecole/selon-experts/habiletés-nécessaires-l'entrée-lecole-preparer-les-enfants-la>

Laroche, A. (2018). *Cadre de référence montréalais pour soutenir une première transition harmonieuse vers l'école - Une vision partagée et des pratiques concertées pour une entrée scolaire de qualité*. Groupe de travail régional en transition scolaire <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/userfiles/file/sante-publique/promotion-prevention/Cadre-referance-monteregien-Premiere-transition-scolaire.pdf>

Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Couturier, Y. (2006, printemps). Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs. *Enfances, Familles, Générations* (vol. 4, p. 1-17).

LoCasale-Crouch, J., Gosse, C. et Pianta, R. (2009). *Préparation à l'école - Commentaire sur Rimm-Kaufman, Cowan et Cowan, Dockett et Perry, et Kamerman*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <http://www.enfant-encyclopedie.com/preparation-lecole/selon-experts/commentaire-sur-rimm-kaufman-cowan-et-cowan-dockett-et-perry-et>

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J.T. et Pianta, R.C. (2008). Prekindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 124-139.

Lüscher, K. (1995). "Homo Interpretans": On the relevance of perspectives, knowledge, and beliefs in the ecology of human development. Dans P. Moen, G. H. Elder, Jr., et K. Lüscher (dir.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 563–597). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-016>

Marchand, V. (2009). *Évaluation des besoins des adolescents et leur famille d'accueil en matière d'éducation à la sexualité*. Mémoire, Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/2274/1/M11006.pdf>

- Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 309–324. <https://doi.org/10.1080/1350293090310151>
- MEES. (2018). *Projet savoir. Quatrième dossier : Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. UQAM, UQTR, UQO et USherbrooke. CTREQ. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2005). *Guide de planification de l'entrée à l'école*. Gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/planningentryf.pdf>
- Moisan, M., Mayasi Batiotila, N., Boucher, C. et Gaudreault, C. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>
- Moreau, A.C., Ruel, J. et April, J. (2009). Des moments importants : les transitions scolaires. *Dossier les transitions scolaires vers les milieux scolaires*, 47(2). Revue préscolaire. UQO. <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/MoreauRUELApril.pdf>
- Moscato, M., Morin, D. et Picard, I. (2007). *Comprendre le stress parental des parents ayant un enfant présentant une déficience intellectuelle ou de l'autisme*. Communication présentée au XIXe Colloque Recherche Défi : Institut Québécoise de la Déficience Intellectuelle, Gatineau.
- Myre-Bisaillon, J., Breton, S., Boutin, N. et Dionne, C. (2012). L'apport des pratiques d'éveil des mères dans la préparation de leurs enfants à l'entrée dans l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (3), 601–616. <https://doi.org/10.7202/1022714ar>

- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. et Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods*, 8(3), 1-21.
- OPPQ. (2015, octobre). Le psychoéducateur en milieu scolaire. *La pratique en mouvement*, (10). <https://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/2-La%20Pratique%20no%2010.ashx?la=fr>
- OPPQ. (2017). Le psychoéducateur en milieu scolaire. *Cadre de référence*. Montréal, QC, Canada.
https://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/VF_2018_Cadre%20de%20réf%20ence%20en%20milieu%20scolaire%20VFinale%20201802.ashx?la=fr
- Péladeau, N. et Mercier, C. (1993). Approches qualitative et quantitative en évaluation de programmes. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 111–124. <https://doi.org/10.7202/001547ar>
- Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-96.
- Poissant, J. (2014). *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants - État des connaissances*. Institut national de la santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1771_CondSucActDeveEnf_EtatConn.pdf
- PRÉÉ. (2019). *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire. À l'intention des acteurs intersectoriels estriens pour favoriser la réussite éducative*. Projet partenaire pour la réussite éducative en Estrie. http://www.preca.ca/wp-content/uploads/2019/12/NATIONAL_FR_Guide_transition_scolaire_019v14-WEB_compressed.pdf
- Puccioni, J., Froiland, J.M. et Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, 109.

- Ramey, S.L. et Ramey, C.T. (1999). *Going to school: How to help your child succeed*. Goddard Press, New York, NY.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Presses de l'Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- Rimm-Kaufmann, S., Pianta, R.C. et Cox, M.J. (2000). Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. https://www.academia.edu/2801166/Teachers_judgments_of_problems_in_the_transition_to_kindergarten
- Rimm-Kaufman, S. et Sandilos, L. (2017). *Transition vers l'école et préparation à l'école : une conséquence du développement du jeune enfant*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <http://www.enfant-encyclopedie.com/preparation-lecole/selon-experts/transition-vers-lecole-et-preparation-lecole-une-consequence-du>
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A.C. et April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 109-129.
- Ruel, J. et Moreau, A.C. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Revue de développement humain, handicap et changement social*, 1(20), 71-78. Université du Québec en Outaouais, QC, Canada. <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/RueletalRapport.pdf>
- Ruel, J., Moreau, A.C., et Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48. https://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/RUEL_v19.pdf
- Ruel (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins*

particuliers. Université du Québec en Outaouais, QC, Canada.

<https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>

Savoie-Zajc, L. (2009). *L'entrevue semi-dirigée. Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.

Schaefer, C. (2018). *Interventions transitionnelles vers la maternelle. Conformité aux pratiques prometteuses* [document inédit]. Direction de santé publique de la Montérégie.

Serbati, S., Gioga, G. et Milani, P. (2012). Évaluer pour mieux intervenir : évaluer les résultats et les processus pour améliorer les pratiques d'intervention auprès des familles négligentes. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 74–94.

<https://doi.org/10.7202/1012802ar>

Smythe, S. (2010, juillet). *Home-School Relations: Negotiating Embedded Anxieties and Inequalities in Kindergarten Transitions*, dans Colloque national en alphabétisation familiale : établir et cultiver des liens : perspectives et pratiques mondiales en alphabétisation familiale. Edmonton, AB, Canada.

Suchodoletz, A.V., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. et Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.

The World Café Community Foundation Creative Commons Attribution. (2015). *A Quick Reference Guide for Hosting World Café*. <http://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/Cafe-To-Go-Revised.pdf>

Tobbell, Jane, et Victoria O'Donnell (2005). « *Theorising Educational Transitions: Communities, Practice and Participation* », dans Conference on Sociocultural Theory in Educational Research and Practice (8-9 septembre 2005), Manchester (U. K.),

University of Manchester, réf. du 1er mars 2012,

http://www.orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/tobbell_odonnell.pdf.

Zhai, F. et Raver, C.C. (2010). *Predicting Children's Transitions from Head Start to Low-Performing Schools in Chicago: The Roles of Exposure to Poverty-Related Risk and to Early Childhood*. Society for Research of Educational.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513455.pdf>

Zill, N. et Resnick, G. (2009). *Programmes d'intervention et d'éducation destinés aux jeunes enfants: leur contribution au succès de la transition vers l'école*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <http://www.enfant-encyclopedie.com/preparation-lecole/selon-experts/programmes-dintervention-et-deducation-destines-aux-jeunes-enfants>

Annexe A

A.1 Protocole d'entrevue – version intervenants

A.2 Protocole d'entrevue – version parents

A.1 Protocole d'entrevue – version intervenants

Animateur : _____	Date : _____
Observateur : _____	Lieu : _____
Participants : _____	Durée : _____

INTRODUCTION

Explication du projet :

- Porte sur la transition scolaire du préscolaire au scolaire.
- On se questionne sur les besoins des familles qui ont des enfants âgés entre 0 et 5 ans.
- Mais aussi sur les services, s'ils sont adaptés et répondent bien aux besoins de la clientèle.
- Ce projet se différencie des autres parce qu'on ne va pas qu'interroger les parents, mais aussi, vous, intervenants qui travaillent en petite enfance, dans le but d'obtenir différents points de vue sur le sujet.

*Expliquer et faire signer le formulaire de consentement aux participants.

Pourquoi faisons-nous appel à vous, les intervenants?:

- Le RLP/CVQVG s'est associé à l'UQO pour mieux comprendre les besoins des familles entourant la transition scolaire et afin de voir si les services proposés sont bénéfiques/aidants pour les familles.
- Comme vous êtes des intervenants touchés par le sujet, c'est-à-dire la transition scolaire du préscolaire au scolaire, nous pensons que vous êtes un acteur essentiel dans ce projet.
- Donc on va vous poser quelques questions pour avoir votre point de vue sur différents aspects entourant la transition scolaire.

*Il est important de préciser qu'ensemble, on va discuter de la transition de la garderie/préscolaire vers le monde scolaire/primaire.

But de la rencontre : elle vise à aborder le thème de la transition scolaire. Nous souhaitons approfondir le sujet, en discutant ensemble de vos expériences professionnelles ainsi qu'en ayant vos points de vue/opinions sur la transition scolaire.

* Tout au long de la discussion, nous aimerions que vous vous sentiez à l'aise de dire votre opinion et votre point de vue professionnel.

SECTION 1 : BESOINS DES FAMILLES

Mise en contexte : Vous connaissez probablement un parent qui a vécu une première transition scolaire pour l'un de ses enfants ou peut-être même que vous avez accompagné une famille dans le processus de transition scolaire. Pour cette partie, nous allons vous demander de vous mettre dans la peau d'un parent qui prochainement va vivre la transition de son enfant vers le monde scolaire. Nous allons parler de leurs besoins et de leurs intérêts au sujet de la transition scolaire.

1. Qu'est-ce qui assure la qualité d'une transition?/Quels sont les ingrédients/conditions nécessaires pour que la transition scolaire soit réussie pour l'enfant, les parents et les intervenants?
2. Qui est impliqué dans le processus de transition scolaire? Et quels sont leurs rôles à chacun dans la démarche de transition scolaire?
3. Quels sont les effets d'une transition scolaire de qualité? Vs. Quels sont les effets d'une transition scolaire non réussie?

*Ici il est intéressant de renommer la question de différentes façons pour relancer la discussion (ex : quels sont les facteurs/conditions qui favorisent une bonne transition scolaire (de qualité)? Qu'est-ce qui favorise un bon partenariat entre la famille et les intervenants des milieux de garde et scolaires? Etc.)

SECTION 2 : ÉVALUER LES SERVICES OFFERTS

Mise en contexte : On aimerait connaître votre appréciation des services que vous avez animés. Sentez-vous bien à l'aise de nous dire votre opinion, car notre but ici c'est de travailler ensemble pour améliorer et réorienter les services auprès de vous et les autres familles.

1. En général, que pensez-vous des services actuels ? Est-ce qu'ils sont aidants pour les familles ? Est-ce que les services répondent bien aux besoins des parents et de leurs enfants?
2. Quelles sont les activités de transition que vous utilisez/animez au sein de votre milieu de travail? (ex. : services d'accompagnement auprès de parents et/ou de leur enfant, programmes entourant la transition scolaire, etc.).
 - a. Dites-moi en premier lieu :
 - le nom du programme/service;
 - le lieu des services offerts ;
 - la clientèle qui reçoit les services.
 - b. En deuxième lieu, racontez-moi votre expérience en tant qu'intervenant/animateur et votre appréciation des services/programmes (décrivez-moi...)
3. Quels ont été les points positifs chez les parents et/ou leurs enfants à la suite de leur participation aux activités? Quels ont été leurs défis/obstacles rencontrés lors de leur participation?
4. Quels sont les effets/répercussions de ces activités auprès des familles participantes (qu'est-ce qui a changé...)? Trouvez-vous que les services offerts ont amélioré la préparation à la transition scolaire des familles?

DERNIÈRE QUESTION

Si vous aviez la chance d'améliorer les services offerts sur la transition scolaire, quelles seraient vos idées/pistes de solutions que vous apporteriez? Qu'est-ce que vous modifieriez aux activités?

***Mot de la fin :**

- Remerciements de leur participation à la discussion et d'avoir partagé leurs points de vue.
- Laisser une période de questions/commentaires (2 minutes).

(OPTIONNELLE) Activité brise-glace - qu'est-ce qu'une transition scolaire de qualité?:

- En équipe de deux, tenter de construire/créer votre propre définition d'une transition scolaire de qualité et par la suite, vous pourrez la présenter au reste du groupe.
- Reformulation de la question : expliquez-nous dans vos mots, qu'est-ce qu'une transition scolaire de qualité réussit? À quoi ça ressemble une transition scolaire réussie/de qualité du passage au service de garde/prématernelle à la maternelle/au scolaire?
- Matériaux nécessaires: un bout de papier par équipe et des crayons.

A.2 Protocole d'entrevue – version parents

Animateur : _____	Date : _____
Observateur : _____	Lieu : _____
Participants : _____	Durée : _____

INTRODUCTION

(OPTIONNELLE) Activité brise-glace : Présentation à tour de rôle... apprendre à se connaître, mettre à l'aise.

Explication du projet et signature du formulaire de consentement:

- Porte sur la transition scolaire du préscolaire au scolaire.
- On se questionne sur les besoins des familles qui ont des enfants âgés entre 0 et 5 ans.
- Mais aussi sur les services, s'ils sont adaptés et répondent bien aux besoins de la clientèle.
- Ce projet se différencie des autres parce qu'on ne va pas qu'interroger les intervenants qui travaillent en petite enfance, mais aussi, vous, les parents dans le but d'obtenir différents points de vue sur le sujet.

*Expliquer et faire signer le formulaire de consentement aux participants.

Mise en contexte : pourquoi faisons-nous appel à vous, les parents? :

- Le RLP/CVQVG s'est associé à l'UQO pour mieux comprendre les besoins des familles entourant la transition scolaire et afin de voir si les services proposés sont bénéfiques/aidants pour les familles.
- Comme vous êtes des parents touchés par le sujet, c'est-à-dire la transition scolaire du préscolaire au scolaire,
- nous pensons que vous êtes les mieux placés pour nous parler de votre situation et de vos besoins à vous et ceux de vos enfants en terme de préparation à la transition scolaire.

- On aimerait connaître votre opinion/perspective sur les services offerts entourant la transition scolaire.

*Il est important de préciser qu'ensemble, on va discuter de la transition de la garderie/préscolaire vers le monde scolaire/primaire.

But de la rencontre : elle vise à aborder le thème de la transition scolaire. Nous souhaitons approfondir le sujet, en discutant ensemble de vos expériences personnelles ainsi qu'en ayant vos points de vue/opinions sur la transition scolaire.

* Tout au long de la discussion, nous aimerions que vous vous sentiez à l'aise de dire votre opinion et votre point de vue personnel. Ici, on est ouvert à l'opinion de tous et sans jugement. Il est important de préciser qu'il faut être respectueux l'un envers l'autre, c'est-à-dire qu'on laisse l'autre parler et lorsque celle-ci a terminé, nous pouvons ajouter quelque chose.

SECTION 1 : VOS BESOINS

Mise en contexte : Vous connaissez probablement un parent qui a vécu une première transition scolaire pour l'un de ses enfants ou peut-être que vous-même avez vécu une expérience de transition scolaire. Pour cette partie, nous allons vous vous demander de vous mettre dans la peau d'un parent qui prochainement va vivre la transition de son enfant vers le monde scolaire. Nous allons parler de vos besoins et de vos intérêts au sujet de la transition scolaire.

4. D'abord, à votre avis, expliquez-nous dans vos mots, qu'est-ce qu'une transition scolaire de qualité, réussie? À votre avis, à quoi ça ressemble une transition scolaire réussie/de qualité du passage au service de garde/prématernelle à la maternelle/au scolaire?
5. Quels sont les ingrédients pour que la transition scolaire soit réussie pour l'enfant, les parents et les intervenants?
6. Quelles sont vos attentes par rapport à l'entrée à l'école de votre enfant? Avez-vous des anticipations, des inquiétudes, etc.

7. Comment vous sentez-vous, qu'elles sont vos émotions lorsque vous pensez à la transition scolaire qui approche? Vous sentez-vous prêt à une première transition vers le monde scolaire pour votre enfant?

*Ici il est intéressant de renommer la question de différentes façons pour relancer la discussion (ex : quels sont les facteurs/conditions qui favorisent une bonne transition scolaire (de qualité)? Qu'est-ce qui favorise un bon partenariat entre la famille et les intervenants des milieux de garde et scolaires? Etc.)

SECTION 2 : ÉVALUER LES SERVICES OFFERTS

Mise en contexte : On aimerait connaître votre appréciation des services auxquels vous avez participé ou les raisons pour lesquelles vous n'y avez pas participé. Sentez-vous bien à l'aise de nous dire votre opinion, car notre but ici c'est de travailler ensemble pour améliorer et réorienter les services auprès de vous et les autres familles.

5. En général, que pensez-vous des services actuels, est-ce qu'ils sont aidants, est-ce que les services répondent bien aux besoins des parents et de leurs enfants?
6. Ceux qui ont déjà participé à des activités de transition (ex. : services d'accompagnement pour vous et/ou votre enfant avec un intervenant, programmes entourant la transition scolaire, etc.),
 - c. dites-moi en premier lieu :
 - le nom du programme ;
 - le lieu des services offerts ;
 - les services étaient offerts pour qui
 - d. En deuxième lieu, racontez-moi votre expérience? (Décrivez-moi, ...)
7. Quels ont été les points positifs, qui ont facilité votre participation aux activités? Quels sont les défis/obstacles à votre participation?
8. Quels sont les effets/répercussions de ces activités pour ta famille (qu'est-ce que ça change...)?

DERNIÈRE QUESTION

Si vous aviez la chance d'améliorer les services offerts sur la transition scolaire, quelles seraient vos idées que vous apporteriez? Qu'est-ce que vous modifieriez aux activités?

***Mot de la fin :**

- Remerciements de leur participation à la discussion et d'avoir partagé leurs points de vue.
- Laisser une période de questions/commentaires (2 minutes).

VERSION ANGLAISE

About the project :

- It is about the school transition from preschool to school.
- We want to know about family's needs with children aged 0 to 5.
- We also want to know about the services and if they are adapted to the needs of the families.

Questions :

1. What is a successful school transition for you?
2. What are the key ingredients for a successful school transition for the child, parents and caregivers?
3. What are your expectations for your child's school entry? Do you have any anticipations, worries, etc.?
4. What are your feelings/emotions when you think of the approaching school transition? Do you feel ready for a first transition to the school world for your child??