

Point de vue de parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers sur la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans

Camille Robitaille, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé : Le contenu de cet article expose les résultats d'une étude portant sur la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein au Québec dans le cas d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. Plus spécifiquement, le point de vue des parents ayant participé à la recherche est présenté. Les résultats montrent des similarités dans leurs points de vue quant aux bénéfices de la collaboration école-famille et quant aux pratiques collaboratives associées. Les résultats montrent aussi des différences en ce qui concerne les défis et les besoins liés à la collaboration école-famille. La confiance mutuelle, la transparence dans les communications ainsi que la proactivité dans le suivi scolaire ressortent comme des caractéristiques essentielles à la collaboration avec l'école.

Mots-clés : Collaboration école-famille, Parents, Enfants présentant des besoins considérés particuliers, Maternelle 4 ans, Éducation préscolaire

Abstract: The content of this article is the result of a study conducted in Quebec, focusing on the partnership between school and families of children with special needs in the context of full-day 4-year-old kindergarten. More specifically, the point of view of the parents who participated in the research is presented. The results show similarities in their views regarding benefits of school-family partnership and regarding collaborative practices. The results also show differences regarding challenges and needs linked to school-family partnership. Mutual trust, transparency in communication and proactivity in school follow-up emerge as essential characteristics for successful partnership.

Keywords: School-family partnership, Parents, Children with special needs, 4-year-old kindergarten, Early childhood education

1. Introduction

La collaboration entre la famille et le personnel scolaire de la maternelle importe grandement pour le soutien au développement et à la réussite éducative de l'enfant d'âge préscolaire (April et al., 2018). Notamment, cette collaboration peut influencer positivement la capacité d'adaptation socioscolaire de l'enfant ainsi que son sentiment de bien-être (Deslandes et Jacques, 2004).

1.1 Des défis pour les parents d'enfants fréquentant la maternelle

Malgré ses bénéfices, la collaboration école-famille (EF) à la maternelle peut s'accompagner de défis d'une importance considérable pour les parents. En effet, cette collaboration peut se retrouver rapidement influencée par « une dynamique de normalisation institutionnalisée du rôle parental vis-à-vis d'une norme scolaire » (Conus, 2017, p. 6). Cela peut avoir pour conséquence d'accentuer l'écart entre les parents et la culture scolaire et d'entraver un réel partage des responsabilités. Par ailleurs, il arrive que la communication EF se limite à la forme écrite visant à transmettre des informations, essentiellement négatives, de l'école vers les familles, sur les comportements ou les « performances » de l'enfant (Périer, 2018), ce qui freine la bidirectionnalité dans les contacts.

1.2 Des défis pour les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers

Les défis de la collaboration EF pour les parents d'enfants fréquentant la maternelle sont d'autant plus grands dans le cas d'enfants présentant des besoins considérés particuliers (EPBCP). Par exemple, il peut y avoir des différences de perceptions entre l'école et les familles en ce qui concerne l'enfant et ses besoins, et il peut y avoir des inconforts dans le partage des responsabilités (Letarte et al., 2011). Il arrive aussi que des parents se sentent offensés par des propos sur leur enfant en provenance du personnel scolaire.

Bien que les défis soient plus grands, les parents d'EPBCP représentent une population qui tend à être moins prise en compte par la recherche de même que par les milieux scolaires. À ce sujet, les savoirs parentaux tendent à être peu reconnus en éducation contrairement aux savoirs professionnels (Yon, 2022). D'ailleurs, la maternelle au Québec n'étant pas obligatoire, il y a lieu de se demander si la contribution des parents est portée à être moins

reconnue au sein de l'institution scolaire. Pourtant, les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant et leur participation aux prises de décisions est incontournable pour soutenir les EPBCP. Il est donc crucial de laisser des espaces de parole aux parents d'EPBCP (Birmingham, 2010).

1.3 Le contexte de la maternelle 4 ans

La maternelle 4 ans à temps plein au Québec est un service éducatif préscolaire qui tend vers une plus grande accessibilité depuis quelques années, ce qui amène de plus en plus d'enfants à y évoluer. Ce service devient alors la porte d'entrée dans le monde scolaire d'un nombre croissant de familles. Une mesure unique à ce service éducatif appelée le « volet Parents » a pour objectif de créer une alliance éducative entre l'école et les familles (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). S'intéresser à la collaboration EF à la maternelle 4 ans dans le cas d'EPBCP, de sorte à mieux la comprendre, paraît donc essentiel étant donné la plus grande accessibilité de ce service au Québec et le nombre restreint d'études disponibles sur la question. Une recherche québécoise (Robitaille, 2022) a innové en ce sens en accordant de l'importance à la voix de parents d'EPBCP à propos de la collaboration EF dans le contexte de la maternelle 4 ans à temps plein au Québec.

1.4 Les objectifs de la recherche

L'étude de Robitaille (2022) visait à décrire des bénéfices, des défis, des besoins ainsi que des pratiques relativement à la collaboration EF à la maternelle 4 ans à temps plein selon des parents d'EPBCP et selon des membres du personnel scolaire. Le présent article se concentre sur des résultats qui concernent les parents ayant participé à la recherche. Pour connaître le point de vue du personnel scolaire dans cette étude, il y a invitation à consulter Robitaille et Dumais (2023) et pour mieux saisir l'étendue ainsi que la complexité du travail collaboratif entre tous les acteurs, il est suggéré de retourner à l'écrit initial (Robitaille, 2022).

2. Assises théoriques

La collaboration EF et la participation scolaire parentale sont les deux concepts centraux de cet article.

2.1 La collaboration école-famille

Diverses définitions peuvent être associées au concept de collaboration EF. Dans le cadre de la présente étude, nous retenons la définition de Friend et Cook (2010) : « la collaboration est un style d'interaction directe entre au moins deux parties égales volontairement engagées dans une prise de décision partagée et travaillant ensemble vers un but commun » (Friend et Cook, 2010, traduit par Lenoir, 2020, p. 139). Ainsi, cette définition suggère que la collaboration EF tient compte de la relation entre les acteurs, de leurs attitudes ainsi que de leurs pratiques (Lenoir, 2020). De surcroît, différents éléments peuvent être pris en compte pour mieux comprendre ce concept : la reconnaissance des forces de l'autre, la confiance mutuelle, la communication régulière, ouverte et bidirectionnelle, le soutien entre partenaires, les attitudes positives, le sentiment de compétence, la cohérence dans les interventions, etc. (Deslandes, 2015).

2.2 La participation scolaire parentale

La participation parentale au suivi scolaire de l'enfant est un concept fréquemment mis en lien avec la collaboration EF. Il peut référer au soutien affectif des parents envers l'enfant à propos de l'école, aux communications et aux interactions avec le personnel scolaire ou aux interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire (Deslandes, 2019). La participation scolaire des parents se déploie tant à domicile (p. ex. propos tenus par les parents sur l'école) qu'à l'école (p. ex. bénévolat) (Deslandes et Bertrand, 2004).

Quelques études québécoises se sont penchées sur le concept à partir du point de vue de parents. Une recherche, menée au primaire et au secondaire, a notamment souligné l'importance pour le parent de s'informer auprès de son enfant quant au déroulement de sa journée à l'école, de répondre aux messages de l'école et d'appuyer le personnel scolaire dans son travail (Deslandes, 2003). Une autre étude, celle-ci portant sur le point de vue de parents de milieux défavorisés, a entre autres relevé que la communication avec l'école est jugée utile, mais souvent difficile et que l'école gagnerait à montrer plus d'ouverture et de convivialité envers les parents (Kanouté, 2006). Enfin, une recherche qui s'intéressait aux familles récemment immigrées a identifié l'importance de la proactivité des parents

(Charette, 2016). Selon les parents ayant participé à cette recherche, il s'agit d'un levier afin d'anticiper les obstacles à venir pour leur enfant à l'école et de parvenir à participer à la prise de décisions.

3. Éléments méthodologiques

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, une étude de cas unique qualitative dans une perspective interprétative (Merriam, 1998) a été privilégiée. Il a ainsi été possible de se concentrer sur un milieu précis et de s'intéresser en profondeur à la réalité qui y était vécue par un groupe d'individus. Le cas « milieu » était composé d'une enseignante, d'une ressource additionnelle, d'une conseillère pédagogique ainsi que de deux parents d'EPBCP, tous associés à la même classe de maternelle 4 ans à temps plein et donc aux mêmes enfants.

Le moyen retenu pour collecter les données auprès des parents a été l'entrevue semi-dirigée puisque nous souhaitons mieux comprendre un phénomène à partir du point de vue des personnes qui le vivent et nous désirions tenir compte du sens donné par ces personnes à leur expérience. Les entrevues, d'une durée de 45 à 90 minutes et tenues par l'entremise d'une plateforme de visioconférence, ont été enregistrées afin de faciliter la transcription sous forme de verbatim par la suite. Les thèmes abordés dans la problématique et principalement dans le cadre conceptuel du projet de recherche initial (Robitaille, 2022) ont servi à développer des questions ouvertes. De sorte à augmenter la validité du schéma d'entrevue, une simulation d'entrevue a eu lieu préalablement avec un parent volontaire ayant un enfant présentant des besoins considérés particuliers. Le schéma a ensuite été retravaillé.

Les données récoltées ont par la suite été soumises à une analyse qualitative thématique telle que définie par Paillé et Muchielli (2021). Notamment, les verbatims ont été annotés dans la marge avec des faits saillants, il y a eu regroupement de segments de verbatims de sorte à faire émerger des thèmes et un relevé de thèmes a été constitué pour chaque entrevue simultanément au travail d'analyse. Ainsi, de manière essentiellement inductive, une thématisation du corpus de données a été réalisée, et ce, majoritairement à l'aide du logiciel NVivo.

4. Résultats

Cette section aborde certains bénéfices, défis et pratiques relativement à la collaboration EF qui sont issus du point de vue des deux parents (deux mères) ayant participé à cette étude. Les résultats portant sur les besoins ont pour leur part été utiles dans l'interprétation.

4.1 Des bénéfices

L'analyse montre que les mères 1 et 2 constatent surtout des bénéfices pour leur enfant (EPBCP), mais aussi pour elles-mêmes.

Selon les deux participantes, la collaboration EF permet un soutien accru au développement de l'enfant. Par exemple, la mère 1 aborde des avantages pour le cheminement de son enfant à l'école. Elle dit : « Si on touche le bobo puis qu'on travaille dessus ensemble, ça va aider l'enfant à débloquer puis à mieux comprendre des choses, à mieux s'éduquer. » Pour sa part, la mère 2 identifie des avantages pour l'épanouissement global de son enfant, tant dans sa réalité scolaire que familiale. Elle explique que la collaboration EF aide son enfant à adopter au quotidien des comportements plus adaptés :

« Vraiment quand l'école et la maison sont vraiment sur la même voie à la même vitesse, elle [sa fille] fonctionne A1. Dans le fond, l'enfant, il va sentir que l'école et sa famille, c'est comme deux alliés. Deux alliés qui ont le même cheminement... »

Pour les deux mères, la collaboration EF est importante étant donné les avantages procurés pour le développement de leur enfant.

En ce qui concerne les bénéfices pour les parents d'EPBCP, l'analyse des données fait état d'un sentiment de satisfaction quant au développement de leur enfant. La mère 1 explique qu'il est apaisant de savoir que l'école souhaite la même chose qu'elle pour son enfant, c'est-à-dire de soutenir le plus possible son potentiel : « C'est lui qu'on veut voir cheminer ensemble. » La mère 2 abonde dans le même sens et affirme qu'il est gratifiant pour un parent de savoir que le travail fait par l'école et la famille aide au développement de l'enfant. Elle dit : « On sent qu'on inculque ensemble quelque chose à l'enfant dans le fond. » La mère 2 ajoute que c'est aussi satisfaisant d'en venir à constater que la routine quotidienne à la maison est facilitée avec son enfant grâce aux partages d'idées qui ont eu lieu avec le personnel scolaire. Elle donne cet exemple :

« Quand on avait de la misère avec la routine, c'est l'école qui nous a dit "nous, on a un Time timer". Ça, c'est un chronomètre dans le fond que tu mets à 10 minutes puis ça sonne. [...] Fait que ça, c'est un truc qu'ils m'ont donné fait que je suis allée m'acheter un Time timer et depuis ce temps-là et bien c'est : "Tu as 10 minutes pour manger". »

En résumé, les deux mères participantes partagent un point de vue convergent quant au fait que la collaboration EF est favorable tant pour le développement global de l'enfant que pour le sentiment de satisfaction des parents.

4.2 Des défis

L'analyse des données n'a pas permis d'identifier de défis relativement à la collaboration EF à la maternelle 4 ans à temps plein dans le cas d'EPBCP pour la mère 1. La participante explique ne jamais avoir été confrontée à des malentendus, à des tensions ou à des insatisfactions de collaboration avec le personnel scolaire pour l'année de fréquentation à la maternelle 4 ans de son enfant. Également, elle explique que ses attentes à l'égard du personnel scolaire sont satisfaites. Elle considère que la collaboration EF pour son enfant est très bonne. Ainsi, l'analyse montre que même si le personnel scolaire exprime des préoccupations par rapport au développement langagier de son enfant et qu'il recommande une évaluation en orthophonie, la mère 1 ne se sent pas offusquée et tient à respecter les idées du personnel scolaire. De son point de vue, toutes les initiatives du personnel scolaire peuvent être bonnes pour aider son enfant.

Pour ce qui est de la mère 2, l'analyse des données montre qu'elle considère la collaboration EF comme assez bonne, bien qu'elle ait fait part de certains défis. Un premier défi est celui d'être en accord avec les idées du personnel scolaire. La participante explique qu'elle n'est pas toujours du même avis à propos des interventions à privilégier auprès de sa fille ou des visions de l'éducation. Par exemple, à la maison, son conjoint et elle partagent une vision de la socialisation qui est différente, sur certains points, de celle de l'école (p. ex. habitude de jouer seule). Elle dit : « Donc nous on l'a habituée comme ça, mais je pense que ce n'est pas la norme d'aujourd'hui. » Cette différence de point de vue affecterait donc parfois les interactions EF.

Un deuxième défi pour la mère 2 est celui de recevoir des communiqués essentiellement négatifs de la part du personnel scolaire. Selon elle, il est rare que les messages envoyés à la maison dépeignent son enfant de façon positive. Elle dit : « On ne sait pas en général ce que ma fille fait à l'école de bon, ce qu'elle développe comme comportement, comme acquis, mais tous les commentaires négatifs, ça, on les sait. » L'analyse montre que le même défi revient en ce qui concerne les rencontres officielles de parents. La participante dit : « 15 minutes de rencontre de parents, ce n'est pas assez. Ce n'est pas assez, parce qu'encore une fois dans les 15 minutes de rencontre qu'on a eues bien qu'est-ce qu'on relève? Les points négatifs. » Le peu d'espace accordé par le personnel scolaire à la communication d'informations positives est donc une source d'insatisfaction pour cette mère. Des communications plus positives de la part du personnel scolaire à propos de son enfant pourraient être bénéfiques pour leur relation selon la mère 2.

En somme, même si la collecte de données a eu lieu auprès des mêmes membres du personnel scolaire, dans la même classe et durant la même année scolaire, la perception des parents quant aux défis qui peuvent concerner la collaboration EF lorsqu'il est question d'EPBCP semble différente. Ce cas montre que les parents peuvent appréhender différemment leur relation avec le personnel scolaire d'un même milieu.

4.3 Des pratiques collaboratives

Les deux mères participantes de cette étude ont mis en œuvre différentes pratiques collaboratives. Pour ce qui est de la mère 1, trois pratiques sont recensées comme étant favorables à la collaboration EF. Une première pratique consiste en la reconnaissance de l'expertise de l'enseignante de son enfant en matière de pédagogie. À ses yeux, l'enseignante fait bien son travail sur ce plan et elle mérite qu'on respecte ses idées et ses décisions. La mère 1 fait donc confiance au jugement de l'enseignante concernant la situation de son enfant. Elle donne l'exemple de la fois où cette dernière a soupçonné des défis langagiers chez son enfant : « Si elle, elle voyait qu'il y avait quelque chose à travailler, j'étais bien partante pour aller voir ça de plus près. »

Une deuxième pratique de la mère 1 consiste en l'investissement constant dans le cheminement scolaire de son enfant. L'analyse montre que la participante est investie dans la recherche de solutions pour améliorer le quotidien scolaire de son enfant. Elle est proactive et persévère dans le travail de concertation avec l'école. Elle dit : « On travaille ensemble à essayer de trouver [des] solutions. Même s'il [son enfant] n'a pas nécessairement l'aide qu'il

aurait besoin vu qu'il n'y a plus de place [pour un service], on essaie quand même de trouver d'autres solutions ensemble. » L'analyse montre que l'investissement constant de cette participante concerne également les communications avec le personnel scolaire. Pour elle, il est naturel d'accorder du temps dans sa routine du soir pour les suivis avec l'école :

« Je suis capable de répondre à un email pendant que je fais à souper. Si j'ai à parler à la professeure, je suis capable de me prendre une petite demi-heure de mon temps [...]. Ce n'est pas vraiment demandant non plus en tant que parent de communiquer avec la professeure ou avec l'école. »

Une troisième pratique de la mère 1 consiste en la capacité à faire preuve de transparence dans ses communications avec le personnel scolaire par rapport à sa vision de certaines situations ou de certaines idées qui sont portées à son attention à propos de son enfant. Elle donne l'exemple de sa vision par rapport à la référence pour une évaluation en orthophonie qui lui a été suggérée par l'enseignante : « Je tenais à dire à son enseignante que s'il n'y a pas de réponse pour le CISSS [centre intégré de santé et de services sociaux], je ne forcerai pas. Puis s'ils m'appellent juste l'année prochaine, on verra l'année prochaine comment ça va en maternelle 5 ans. » En effet, la mère 1 ne tient pas à ce que des démarches d'évaluation s'enclenchent rapidement pendant l'année à la maternelle 4 ans de son enfant et elle a pris la peine d'en informer explicitement le personnel scolaire.

Pour ce qui est de la mère 2, trois pratiques sont également recensées comme étant favorables à la collaboration EF. Une première pratique consiste en l'adoption d'une attitude compréhensive au regard du travail fait par le personnel scolaire avec son enfant. La participante comprend qu'il est normal que les deux milieux ne partagent pas les mêmes opinions sur le développement de l'enfant ou sur l'éducation. La mère 2 reconnaît également que le personnel scolaire s'investit au maximum auprès de sa fille et elle comprend les enjeux qui peuvent y être associés. La mère 2 donne un exemple concernant les communications de la part de l'enseignante :

« La professeure doit quand même prendre 12 agendas puis écrire ses communiqués. Il faut qu'elle ait le temps de le faire aussi vers la fin de la journée, parce que le communiqué, ce n'est pas vrai que tu peux le faire le matin. »

Une deuxième pratique collaborative de la mère 2 consiste en l'adoption d'une attitude d'ouverture vis-à-vis des suggestions du personnel scolaire en ce qui concerne la situation de son enfant. Elle demeure en général à l'écoute des explications et se dit prête, dans certains cas, à mettre de côté ses opinions pour laisser place aux idées de l'école. Elle explique, en prenant le temps de mettre en perspective les différents éléments qui sont à considérer dans les situations, qu'elle en vient généralement à faire confiance au personnel scolaire. Elle dit : « Je vais faire comme une rétrospection puis je vais faire : "Ça a du bon sens ce qu'elle [l'enseignante] dit donc oui je vais suivre." Je finis toujours par suivre. » Elle donne l'exemple de la démarche d'évaluation proposée par l'enseignante :

« Elle [l'enseignante] veut signer une référence [pour voir un professionnel de la santé]? Et bien peut-être qu'elle constate des choses que personne n'a vues. C'est quand même une professionnelle donc oui je suis allée de l'avant, parce que justement au cas où qu'on passe tout le monde un peu à côté de la track. »

Une troisième pratique de la mère 2 consiste en l'investissement dans le cheminement scolaire de son enfant. L'analyse montre que la participante aime agir à titre de bénévole à l'école. Elle dit : « J'embarque dans tout ! [...] Oui, je vais être le parent qui va y aller aux pommes. "On fait telle activité dans la cour. On aurait besoin de volontaires pour venir participer." Oui, je suis ce genre de parent là. » L'analyse montre que la participante est également investie dans les communications avec le personnel scolaire : « C'est sûr que pour moi ce ne sera pas une surcharge de sortir l'agenda, de la signer, de la lire puis de composer une réflexion par rapport à ça. » À cet effet, elle dit ne pas hésiter à profiter des échanges avec le personnel scolaire pour aviser des suivis qu'elle prévoit faire de son côté à la maison dans un souci de transparence. Lorsqu'elle ne se sent pas capable d'être en accord avec les interventions de l'école concernant son enfant, elle préfère en aviser le personnel scolaire. Elle dit : « Je suis quelqu'un qui est assez à l'aise dans toutes les communications. Que ce soit plaisant ou non, gênant ou non; je vais de l'avant. »

En résumé, l'analyse des données montre des points de convergence entre les pratiques collaboratives des deux mères de cette étude de cas. Elles respectent le travail du personnel scolaire et elles soulignent l'importance de la confiance dans la collaboration EF. La transparence envers le personnel scolaire semble d'ailleurs être un facteur important pour ces parents d'EPBCP. Enfin, l'investissement fréquent dans le cheminement scolaire de l'enfant apparaît comme un élément facilitant incontournable.

5. Discussion

Pour la discussion, nous revenons sur quatre grandes thématiques qui émergent de cette étude, soit le sentiment de satisfaction, la confiance mutuelle, la transparence et la proactivité.

5.1 Le sentiment de satisfaction

Les deux mères ayant participé au projet disent retirer un sentiment de satisfaction, c'est-à-dire un contentement intrinsèque, au regard du développement de leur enfant grâce à la collaboration avec l'école dès la première année à la maternelle. Les parents d'EPBCP sont souvent confrontés à des inconforts et à des inquiétudes quant au développement de leur enfant (Letarte et al., 2011). Il peut être difficile pour eux de ressentir une satisfaction suffisante par rapport à la prise en charge autour de leur enfant et ils peuvent avoir une impression de lourdeur dans leur rôle parental (Coleman et Karraker, 1998). Le fait de constater que la collaboration EF procure des avantages jugés satisfaisants pour le développement de leur enfant dès le début du parcours scolaire semble être une retombée rassurante de notre recherche pour des parents vivant cette réalité éprouvante.

5.2 La confiance mutuelle

L'interprétation des résultats à partir du point de vue des parents nous amène à constater que la confiance mutuelle constitue possiblement un élément charnière pour la relation EF dans le cas d'EPBCP à la maternelle. En effet, une mère participante présente des signes d'une grande confiance envers le personnel scolaire, alors que l'autre mère présente des signes de méfiance à certains égards (voir la section 4.2). Dans le cas d'enjeux sensibles comme ceux entourant le développement dit particulier de certains enfants, il a déjà été souligné que la confiance mutuelle est un élément fondamental (Deslandes, 2015). Or, faire confiance présuppose un certain abandon face aux décisions et aux actes d'autrui et cela implique une situation de risque (Rousseau et al., 2009). Considérant tous les défis auxquels les parents d'EPBCP sont confrontés, il est possible de penser que pour certains d'entre eux, la prise de risque et l'abandon face aux décisions du personnel scolaire puissent poser un problème ou soient des synonymes de méfiance. Le manque de confiance entre l'école et les familles pourrait ainsi être un défi caractérisant particulièrement la réalité des parents d'EPBCP à la maternelle. Dans leur situation, leur jeune enfant entre dans le monde scolaire. Il semble donc justifié de s'attarder à la création d'une confiance mutuelle comme fondement à la relation EF.

5.3 La transparence

Les deux mères ayant participé au projet soulignent l'importance de la transparence dans les communications EF. Pour elles, il est nécessaire de faire preuve d'honnêteté auprès du personnel scolaire et de partager leur réel avis sur la situation de leur enfant (p. ex. observations, interventions, décisions). L'importance de l'ouverture du milieu scolaire aux yeux des parents et de la communication bidirectionnelle a d'ailleurs été soulevée dans d'autres recherches (Deslandes, 2015; Kanouté, 2006). Nos résultats précisent que ce besoin d'ouverture et de dialogue incluant la transparence serait une caractéristique particulièrement importante pour certains parents d'EPBCP. Voir « ce qu'il y a derrière » les intentions de chacun se présente comme un élément essentiel pour la qualité de la relation EF à la maternelle.

5.4 La proactivité

L'interprétation des résultats montre que les deux mères de l'étude font preuve de proactivité pour soutenir le cheminement scolaire de leur enfant. Que ce soit en accordant de l'importance aux communications, aux idées du personnel scolaire ou en s'impliquant physiquement à l'école, elles montrent des signes d'un investissement constant dans la vie scolaire de leur jeune enfant. Cette stratégie avait d'ailleurs été identifiée comme gagnante dans une recherche québécoise menée en contexte d'immigration (Charette, 2016). La proactivité était vue comme une avenue pour prévenir l'apparition d'obstacles dans le cheminement des enfants et pour s'assurer de faire plus aisément partie des décisions prises avec l'école. Une interprétation similaire semble applicable au contexte des EPBCP de cette recherche. Il s'agit effectivement d'une population également mise « en marge » de l'école et pour laquelle les parents sont souvent amenés à devoir anticiper les défis qui pourraient se présenter dans la vie de leur enfant. La proactivité semble ainsi une pratique parentale particulièrement nécessaire dans le cas des EPBCP, et ce, dès leur entrée dans le monde scolaire.

6. Conclusion

Au Québec, les parents deviennent rapidement des « parents d'élèves », ce qui s'accompagne forcément de pressions et de nombreux codes relevant de la culture scolaire. Accorder un espace pour présenter la perspective des parents à cet égard paraissait donc nécessaire et c'est ce qu'a souhaité faire le présent article. Un corpus de travaux portant sur les relations entre les parents et l'école (p. ex. Dumoulin et al., 2013; Duval et al., 2014; Larivée, 2011) ou entre les parents et les services de garde éducatifs à l'enfance (p. ex. Coutu et al., 2005; Leboeuf et al., 2017) est existant au Québec. Or, à notre connaissance, peu d'études se sont concentrées sur les relations avec les parents à la maternelle 4 ans. Notre article constitue donc une contribution à cet égard. L'article est également innovant puisqu'il donne plus spécifiquement une voix à des parents d'EPBCP, soit des parents souvent marginalisés ou oubliés par la recherche ou les milieux scolaires. Enfin, le présent article pourra être utilisé en formation initiale ou continue à l'enseignement de sorte à illustrer des fondements essentiels à prendre en compte dans le travail de collaboration avec les familles.

Néanmoins, certaines limites sont à souligner. D'abord, les parents volontaires devaient nécessairement reconnaître que des besoins de leur enfant pouvaient être considérés comme particuliers d'un certain point de vue (par exemple du point de vue de l'école). Notre recherche a donc probablement moins documenté de défis au regard de la collaboration que si nous avions rencontré des parents ne reconnaissant pas de besoins à caractère particulier chez leur enfant. Puis, soulignons qu'une étude de cas unique qualitative ne vise pas la généralisation des résultats. Néanmoins, un certain potentiel de transférabilité est associé à la signification des résultats de cette étude pour d'autres parents. Puisque la notion d'EPBCP a effectivement été appréhendée de façon large et inclusive dans cette recherche, nous considérons que les résultats exposés et que la discussion pourront raisonner chez plusieurs parents, et ce, de façon propre à leur réalité.

En terminant, soulignons qu'il serait utile de poursuivre les recherches sur des objets d'étude similaires, mais auprès d'un échantillon plus grand de parents d'enfants de la maternelle.

RÉFÉRENCES

- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé. Sommaire du rapport de recherche*. Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche. https://archipel.uqam.ca/12021/1/MELS4ansTPMD_sommaire_vfinale.pdf
- Birmingham, C. (2010). Romance and irony, personal and academic: How mothers of children with autism defend goodness and express hope. *Narrative inquiry*, 20(2), 225-245. <https://doi.org/10.1075/ni.20.2.01bir>
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132. <https://doi.org/10.7202/1038284ar>
- Coleman, P. K. et Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental review*, 18(1), 47-85. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448>
- Conus, X. (2017) *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles? Inégalités et tensions de rôles autour de la 'normalisation' des pratiques parentales* [thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/306545>
- Coutu, S., Lavigneur, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M.-È. (2005). La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33(2), 85-111. <https://doi.org/10.7202/1079102ar>
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents? *Education Canada*, 43(1), 8-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ661641>
- Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 203-230). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2019). *Collaboration école-famille-communauté : recension des écrits – Tome 1 relations école-famille*. PÉRISCOPE. https://www.periscope-r.quebec/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200. <https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf>
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9(1), 4-18. <https://crires.ulaval.ca/full-text/128-416-1-pb.pdf>
- Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.37.3.06.pdf>
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Pearson Education.
- Issaieva, É. et Scipion, R. (2020). Face à l'inclusion scolaire : conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 69-85. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0069>
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37. https://www.researchgate.net/profile/Fasal_Kanoute/publication/338789095_Point_de_vue_de_parents_de_milieux_defavorises_sur_leur_implication_dans_le_vécu_scolaire_de_leur_enfant/links/5e2a4d0ba6fdcc70a1466029/Point-devue-de-parents-de-milieux-defavorises-sur-leur-implication-dans-le-vecuscolaire-de-leur-enfant.pdf
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Leboeuf, M., Bouchard, C. et Cantin, G. (2017). Regards croisés sur les pratiques de communication parent-éducatrice en centre de la petite enfance au Québec. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 19-40. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0019>
- Lenoir, A. (2020). La relation école-familles : la parole aux parents et aux enseignantes. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 135-153). Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813002600>

- Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F., Lessard, J., Normandeau, S. et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 57(2), 20-36. <https://doi.org/10.7202/1006291ar>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Maternelle 4 ans à temps plein. Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2022-2023*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2022-2023.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Peglrim, G. et Bauquis, C. (2016). Des « élèves à BEP » à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre en classe ordinaire. Dans G. Peglrim et J. M. Perez (dir.), *Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 73-94). INS HEA.
- Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 25-43. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0025>
- Robitaille, C. (2022). *La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein : le cas d'enfants présentant des besoins considérés particuliers* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10392/1/eprint10392.pdf>
- Robitaille, C. et Dumais, C. (2023). Défis et besoins au regard de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein au Québec lorsque des enfants présentent des besoins considérés particuliers. *Revue Internationale de Communication et de Socialisation (RICS)*, 10(2), 243-261.
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Yon, C. (2022). *Sens donné par les parents d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme à leur expérience de la reconnaissance de leurs savoirs parentaux par les intervenants éducatifs* [thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2075/>