Document généré le 5 juil. 2025 13:06

Revue internationale de communication et socialisation

La collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration à la maternelle 4 ans à temps plein au Québec : point de vue d'enseignantes et de ressources additionnelles

Emmanuelle Soucy, Christian Dumais et Camille Robitaille

Volume 10, numéro 2, 2023

Égalité des chances et réussite éducative : comment répondre aux besoins des enfants et des familles du 21e siècle à l'éducation préscolaire ?

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1110034ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1110034ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

RICS - Université de Sherbrooke

ISSN

2292-3667 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Soucy, E., Dumais, C. & Robitaille, C. (2023). La collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration à la maternelle 4 ans à temps plein au Québec : point de vue d'enseignantes et de ressources additionnelles. *Revue internationale de communication et socialisation*, *10*(2), 227–242. https://doi.org/10.7202/1110034ar

Résumé de l'article

Pour une entrée harmonieuse à l'éducation préscolaire et afin de soutenir la réussite éducative des enfants, l'importance de la collaboration école-famille est soulignée dans plusieurs documents officiels. Cette vision est également mise de l'avant dans plusieurs recherches. Mais qu'en est-il de cette collaboration école-famille à l'éducation préscolaire au regard du contexte particulier des familles issues de l'immigration? Pour répondre à cette question, une recherche a été menée pendant une année dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration. Cette contribution présentera des leviers et des défis décrits par des enseignantes et des ressources additionnelles de ces quatre classes de maternelle afin de favoriser une meilleure collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration.

© RICS, 2024

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

RICS

REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

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

DIRECTION :

MANON BOILY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 10, numéro 2

2023

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

***

©RICS - ISSN 2292-3667

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LA COLLABORATION ENTRE L'ÉCOLE ET LES FAMILLES ISSUES DE L'IMMIGRATION À LA MATERNELLE 4 ANS À TEMPS PLEIN AU QUÉBEC: POINT DE VUE D'ENSEIGNANTES ET DE RESSOURCES ADDITIONNELLES**

EMMANUELLE SOUCY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA[1]
CHRISTIAN DUMAIS, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA
CAMILLE ROBITAILLE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA

Résumé

Pour une entrée harmonieuse à l'éducation préscolaire et afin de soutenir la réussite éducative des enfants, l'importance de la collaboration école-famille est soulignée dans plusieurs documents officiels. Cette vision est également mise de l'avant dans plusieurs recherches. Mais qu'en est-il de cette collaboration école-famille à l'éducation préscolaire au regard du contexte particulier des familles issues de l'immigration? Pour répondre à cette question, une recherche a été menée pendant une année dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration. Cette contribution présentera des leviers et des défis décrits par des enseignantes et des ressources additionnelles de ces quatre classes de maternelle afin de favoriser une meilleure collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration.

Mots clés :

Collaboration école-famille; maternelle 4 ans à temps plein; familles issues de l'immigration

[1] Adresse de contact : emmanuelle.soucy@uqtr.ca

**Pour citer cet article :

Soucy, E., Dumais, C. et Robitaille, C. (2023). La collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration à la maternelle 4 ans à temps plein au Québec : point de vue d'enseignantes et de ressources additionnelles. *Revue internationale de communication et socialisation*, *10*(2), 227-242.

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Au Québec, la maternelle 4 ans à temps plein fait nouvellement partie des services éducatifs préscolaires accessibles à tous les enfants de la province sans égard à leur milieu socioéconomique. Avant l'année scolaire 2020-2021, ce service éducatif était offert uniquement à ceux vivant dans des milieux défavorisés. La réussite éducative de tous les enfants étant au cœur des préoccupations de l'école québécoise (MÉES, 2017 et 2018), la maternelle 4 ans à temps plein a donc progressivement été déployée à grande ampleur au Québec à la suite de l'adoption d'une loi à cet égard en 2019 (ASSNAT, 2019). Il n'en demeure pas moins qu'une enquête menée par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2013) semble faire ressortir que certains facteurs sont susceptibles d'augmenter la vulnérabilité des enfants à la maternelle 4 ans et 5 ans. Parmi ces facteurs, on retrouve les enfants nés à l'extérieur du Canada, les enfants ayant une langue maternelle autre que le français, les enfants vivant dans des quartiers défavorisés et les enfants n'ayant pas fréquenté de services éducatifs avant leur entrée à la maternelle 5 ans (ISQ, 2013). Étant donné les résultats de cette enquête, il s'avère important de réduire les inégalités entre les enfants et de viser l'inclusion pour tous.

Parmi les avenues possibles, il a été documenté que la collaboration avec les familles est l'un des aspects pouvant participer à soutenir la réussite éducative des enfants, dont ceux issus de l'immigration (première ou deuxième génération d'immigration) (Vatz Laaroussi et al., 2005). Dans le cas du jeune enfant, ce soutien à la réussite éducative passe d'abord par l'édification d'une continuité entre deux environnements importants dans sa vie à ce moment, soit la famille et le milieu éducatif (Leboeuf et Bouchard, 2019). Au Québec, le nombre de familles issues de l'immigration[2] est en augmentation chaque année et cette réalité s'accompagne de défis grandissants dans les classes en ce qui concerne la réussite éducative des enfants (Boulaamne, 2022). Dans ce contexte, la collaboration école-famille s'avère incontournable pour faciliter la gestion des enjeux relativement à la diversité ethnoculturelle et linguistique notamment (Armand et al., 2021). Cependant, il semblerait que cette collaboration puisse être considérée comme complexe par les acteurs concernés, c'est-à-dire tant par les familles que par le personnel scolaire. Effectivement, Vatz Laaroussi et al. (2008) présentent des éléments issus d'une recension des écrits qui participent à expliquer certains des défis inhérents à ce phénomène. Les auteures relèvent que le milieu scolaire a parfois de fortes attentes quant à l'intégration des familles et à leur insertion dans la société dominante, ce qui peut nourrir des rapports asymétriques entre eux. De plus, il arrive que des familles issues de l'immigration soient associées, par le milieu scolaire, à un style parental qui ne corresponde pas suffisamment aux valeurs québécoises du point de vue de l'école, ce qui peut créer des différences dans les stratégies éducatives privilégiées (Vatz Laaroussi et al., 2008). Ces familles et le milieu scolaire peuvent d'ailleurs faire face à des malentendus lorsque leurs représentations de ce qu'est un enfant allant à l'école (quant aux droits des enfants, quant aux enjeux d'égalité hommes/femmes, etc.) sont différentes. Dans d'autres cas, c'est la non-compréhension par le milieu scolaire du parcours migratoire des familles qui nourrit des discordes entre les deux milieux. Vatz Laaroussi et al. (2008) expliquent également que des enjeux peuvent découler de la tendance par les milieux scolaires à disqualifier le milieu familial, à « culturaliser » (attribuer à la culture) les défis rencontrés par l'enfant ou à avoir de la difficulté à reconnaitre que les familles ont le droit de questionner les pratiques de l'école. Somme toute, ces exemples montrent que la collaboration école et familles issues de l'immigration est susceptible de s'accompagner entre autres de défis relationnels nombreux et complexes.

Bien que la maternelle 4 ans à temps plein pour tous les enfants soit un service éducatif assez récent au Québec, le nombre de recherches s'y intéressant est en augmentation. Il demeure toutefois que plusieurs aspects doivent être étudiés plus en profondeur, notamment en ce qui concerne les enfants de 4 ans issus de

[2] L'expression « familles issues de l'immigration » englobe les familles issues de la première et de la deuxième génération de l'immigration, allophones ou non, évoluant dans des milieux aux caractéristiques variées.

l'immigration qui fréquentent ce service (Dumais, 2019; Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Considérant que la collaboration école-famille est un vecteur reconnu pour soutenir la réussite éducative des enfants et considérant les enjeux qui peuvent s'ajouter lorsque cette collaboration concerne des familles issues de l'immigration, cet article a pour objectif de présenter des leviers et des défis en lien avec la collaboration entre l'école et des familles issues de l'immigration dans le contexte de la maternelle 4 ans à temps plein au Québec. Des résultats de recherche qui relèvent du point de vue d'enseignantes et de ressources additionnelles[3] sont présentés dans cet article. D'abord des concepts centraux et des résultats de recherches menées antérieurement sont exposés. Puis, nous poursuivons avec la présentation de la méthodologie, des résultats de notre recherche et d'une discussion.

2. ASSISES THÉORIQUES

Dans cette partie, nous mentionnons d'abord ce que nous entendons par « collaboration école-famille », puis nous abordons trois éléments essentiels à prendre en compte dans la compréhension du phénomène à l'étude, soit la présence des parents à l'école, l'attitude des acteurs et la communication.

2.1 La collaboration école-famille

Dans les écrits scientifiques, tant québécois qu'internationaux, le concept de « collaboration école-famille » est polysémique entre autres en raison de la diversité des contextes dans lesquels il est étudié (ex. : enseignement secondaire, enseignement primaire, éducation préscolaire) depuis les dernières décennies et étant donné les différentes formes qui lui sont associées (ex. : activité, relation) (Larivée et al., 2017). Robin et Rousseau (2012) proposent pour leur part une définition de la collaboration école-famille renvoyant à un sens large du concept et ayant été établie dans le contexte d'une recherche menée à la maternelle :

> Relation qui implique que parents et enseignants soient « partenaires » (enseignants et parents peuvent travailler et réfléchir ensemble) ; « égaux » et « complémentaires » (être parent ou être enseignant sont des « métiers » différents, mais l'un ne doit pas l'emporter sur l'autre, chacun peut apporter à l'autre) dans l'éducation de l'enfant. Cette collaboration école-famille se concrétise par des « échanges » mutuels (rencontres où chacun - parents et enseignants - peut être entendu, que ce soit sur ses savoirs, ses points de vue, ses représentations ou ses idées) (Robin et Rousseau, 2012, p. 51).

Cette définition permet de mettre en exergue des composantes clés qui sont à prendre en compte dans la collaboration école-famille telles que le travail commun, l'égalité, la complémentarité, l'écoute et l'approbation mutuelle.

Une recherche menée au Québec en contexte préscolaire s'est intéressée, entre autres, aux éléments facilitateurs pouvant être considérés dans la relation entre les familles issues de l'immigration et l'école (Benoit et al., 2008), ce qui est en lien avec la collaboration école-famille. Cette recherche, l'une des rares à s'intéresser aux spécificités de la relation entre l'école et les familles issues de l'immigration à l'éducation préscolaire au Québec, a permis d'identifier les principaux points de satisfaction des parents quant à cette relation. Il s'agit de l'accessibilité à l'éducation, de la disponibilité du personnel et de leur relation avec les enfants, des modalités d'apprentissage, des ressources disponibles et du sentiment général de sécurité. Pour ce qui est du point de vue des enseignantes participantes, il ressort des résultats que le fait de travailler en contexte de diversité culturelle représente une source de gratification et d'enrichissement sur le plan professionnel.

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

2.1.1 La présence des parents à l'école

Epstein (2011) a élaboré une typologie de l'implication parentale qui présente des dimensions à prendre en compte dans l'établissement des liens école-famille. L'une de ces dimensions est le « volunteering », ce qui inclut le fait d'encourager la présence des parents à l'école. L'auteure explique que le fait d'organiser ou de prévoir des occasions pour les parents de se rendre à l'école afin qu'ils puissent participer en contexte scolaire au développement de leur enfant aiderait à nourrir le lien de confiance et à mieux comprendre la réalité de l'autre. En 2008, Benoit et al. avaient documenté en contexte préscolaire québécois le besoin, tant pour les familles issues de l'immigration que pour les enseignantes, de se rencontrer et d'offrir plus d'occasions de s'impliquer à l'école. Néanmoins, les contraintes organisationnelles et logistiques (ex. : horaires, règlementations sur l'accès à l'école) avaient été identifiées comme des obstacles.

2.1.2 L'attitude des parents et du personnel scolaire

Christenson (2003) soutient que la collaboration école-famille ne se réduit pas uniquement à la tenue d'activités. Pour la chercheure, elle s'appuie également sur une façon de penser, sur une façon de construire la relation. De ce fait, elle souligne que l'attitude constructive est une condition indéniable. Une telle attitude implique entre autres que tant les parents que les enseignantes écoutent le point de vue de chacun, considèrent leurs différences comme des forces, reconnaissent leur expertise respective, évitent de se tenir responsables des embuches et coconstruisent une compréhension commune des besoins de l'enfant. Deslandes (2006) abonde dans le même sens en mettant l'accent sur la confiance mutuelle comme une composante vitale à prendre en compte lorsqu'il est question de l'attitude des acteurs. Selon la chercheure, chacun d'eux doit réellement pouvoir compter sur l'autre pour agir afin d'atteindre le but qui leur est commun (ex. : développement du jeune enfant).

2.1.3 La communication école-famille

Dans la typologie d'Epstein (2011) évoquée précédemment, une autre des dimensions à prendre en compte dans l'établissement des liens école-famille est la communication (« communicating »). Celle-ci renvoie à l'échange d'informations concernant l'enfant ou la vie scolaire prenant place entre les familles et l'école. Cette communication doit être bidirectionnelle ainsi que régulière et elle doit être structurée et facilement compréhensible. Charette (2016), dans une recherche s'étant intéressée aux stratégies déployées par des parents d'enfants récemment immigrés au Québec, fait ressortir que le besoin de communiquer est présent tant chez le personnel scolaire que chez les parents. D'un côté, lorsque les parents sollicitent les communications, ils sont plus actifs et engagés dans l'échange, voire davantage revendicateurs dans certains cas. De l'autre côté, lorsque les communications sont sollicitées par l'école, celles-ci portant généralement sur les progrès de l'enfant ou sur les attentes ministérielles, il est moins facile pour certains parents de s'engager pleinement (ex. : en raison de la langue).

La collaboration école-famille peut ainsi se définir et se caractériser selon différentes composantes. Dans le contexte préscolaire, la présence des parents à l'école, l'attitude des acteurs et la communication sont des éléments essentiels. La section qui suit présente la méthodologie ayant guidé la présente recherche qui a été menée en tenant compte notamment des assises théoriques qui ont été abordées.

3. MÉTHODOLOGIE

Une recherche qualitative descriptive a été conduite afin de décrire la réalité des participants pour ainsi accéder aux significations données à la collaboration école-famille. Il s'agit d'une démarche où « les résultats de la recherche s'ancrent donc dans les réalités des personnes, elles sont cohérentes avec les dynamiques curriculaires, culturelles et sociales, contextes dans lesquels les pratiques s'exercent » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). Cette recherche peut également être qualifiée d'exploratoire puisqu'elle a comme objectif « de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet » d'étude (Van Der Maren, 2004, p. 192). Elle vient apporter un éclairage nouveau dans un domaine spécifique peu exploré par la recherche, dans ce cas-ci la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein auprès de familles issues de l'immigration.

3.1 Milieux et participants de la recherche

C'est par un échantillonnage intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016) que les milieux ont été recrutés. Les écoles devaient répondre aux caractéristiques suivantes : implantation de classes de maternelle 4 ans à temps plein lors de l'année scolaire 2018-2019 et être situées en milieux défavorisés, accueillant majoritairement des enfants issus de l'immigration pour les classes visées par le projet[4]. Cette recherche a été conduite dans quatre régions du Québec au Canada : une école de la région de Montréal, une école de la région de Gatineau, une école de la région de Trois-Rivières et une école de la région de Sherbrooke. Les quatre classes étaient composées respectivement de 11, 14, 14 et 15 enfants.

Dans cette contribution, les points de vue d'enseignantes de maternelle 4 ans et de ressources additionnelles[5] sont présentés. Au départ, une enseignante et une ressource additionnelle par milieu devaient exposer leurs points de vue. Au cours de l'année, une ressource additionnelle et une enseignante ont quitté une des écoles et ont été remplacées. Ce sont donc cinq enseignantes et cinq ressources additionnelles au total qui ont participé aux entrevues semi-dirigées. Au moment de la collecte de données, les enseignantes avaient entre 0 et 12 années d'expérience à la maternelle 4 ans, temps partiel ou temps plein. Les ressources additionnelles avaient également entre 0 et 12 années d'expérience à la maternelle 4 ans, temps partiel ou temps plein.

3.2 Moyens et outils de collecte des données

La collecte de données a été effectuée par observation (l'enseignante qui communique avec des parents par exemple) et à l'aide d'entrevues semi-dirigées avec les cinq enseignantes et les cinq ressources additionnelles. Du matériel écrit, dont des journaux de bord (pour les enseignantes et pour les chercheurs) ainsi que des grilles d'observation pour noter des observations générales et plus spécifiques en lien avec la recherche, a aussi permis de collecter des données. Une triangulation des données a pu être faite, donnant ainsi la possibilité « d'explorer le plus de facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui [ont fait] ressortir des perspectives diverses [ce qui a permis] de dégager une compréhension riche du phénomène analysé » (Savoie-Zajc, 2018, p. 211).

3.3 Analyse des données

L'analyse de contenu (Bardin, 2009) a été utilisée. Pour le choix des descripteurs, le modèle mixte a été privilégié, car il permet d'avoir des descripteurs préexistants auxquels d'autres sont ajoutés en cours d'analyse

[4] Au moment où la recherche a été menée, la maternelle 4 ans à temps plein était seulement disponible aux enfants habitants dans des milieux défavorisés. Cependant, certains enfants des groupes où a eu lieu la recherche ont été autorisés à fréquenter la maternelle 4 ans à temps plein même s'ils ne respectaient pas ce critère d'admissibilité.

[5] Dans le cadre de la recherche, des entrevues semi-dirigées ont aussi été menées avec des parents et d'autres membres du personnel scolaire.

ou sont retirés (L'Écuyer, 1987; Sauvé, 1992). Les descripteurs préexistants ont été déterminés principalement à partir des thèmes des schémas d'entrevue. D'autres ont été ajoutés à partir des verbatim des entrevues, des journaux de bord et des grilles d'observation.

4. RÉSULTATS

Au cours de la recherche, la collaboration école-famille est apparue comme un élément de grande importance à la maternelle 4 ans à temps plein. Afin de soutenir la réussite éducative de tous les enfants, il importe de se pencher sur les leviers, mais également sur les défis liés à cette collaboration.

Parmi les leviers identifiés en cours de recherche, nous présentons tout d'abord les résultats[6] concernant le volet Parents, une mesure ministérielle québécoise qui vise à réunir le milieu scolaire et la famille par l'entremise de 10 rencontres pendant l'année scolaire (MÉES, 2019). Ensuite, il est question de l'attitude des enseignantes, des ressources additionnelles et des familles qui est également considérée comme un levier important. Finalement, nous présentons les résultats concernant la communication, un autre levier incontournable pour favoriser la collaboration école-famille. Bien que ces éléments soient considérés comme des leviers, sous certains aspects, ils sont aussi considérés comme étant des défis. Ces défis sont également exposés ci-dessous.

4.1. Le volet Parents

Les enseignantes de la recherche sont toutes d'avis que le volet Parents est la mesure qui favorise le mieux la collaboration avec les familles. « Ça vraiment, les 10 rencontres qu'on fait honnêtement je trouve ça aidant pour avoir une collaboration école-famille, ça accroche les parents » (2E1). Différents aspects font de cette mesure un levier important à la collaboration. Tout d'abord, ces 10 rencontres permettent aux parents, et de façon plus large aux familles, de créer des liens avec l'enseignante et la ressource additionnelle qui travaillent auprès de leur enfant. Lorsque le lien de confiance est établi, cela aurait un effet bénéfique sur le comportement de l'enfant. En effet, lorsque ce dernier est témoin de l'approbation que se témoignent l'enseignante et le parent, il comprendrait que la famille et l'école sont cohérentes l'une envers l'autre.

> À travers les activités qu'on fait, il y a un moment où, quand l'enfant est témoin de la complicité entre le parent et l'enseignant, il y a un déclic et ce n'est plus les mêmes enfants. C'est un moment d'approbation. […] C'était comme ok mes parents approuvent mon enseignante, mon enseignante approuve ma famille, […] c'est comme si ces deux univers étaient unis puis que là il y avait la confirmation qu'il pouvait être lui-même7 (4E1).

Selon les enseignantes, ces rencontres permettent également aux parents de démystifier ce que font leur enfant à l'école et par le fait même d'ajuster leurs attentes au regard de la maternelle 4 ans, car plusieurs d'entre eux pensaient qu'on leur apprendrait à lire et à écrire pendant l'année. Ils ont donc pu se raviser en découvrant ce qu'est la maternelle 4 ans et quelles en sont ses visées. Lors de ces rencontres, les enseignantes peuvent également faire appel à des organismes ou à des conférenciers pour certaines activités du volet Parents afin d'informer et de sensibiliser les parents à différents sujets en lien avec leur enfant. « Nous ici à l'école on a

[6]Les résultats de cette contribution sont issus du rapport de recherche suivant : Dumais, C. (en collaboration avec Soucy, E.) (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*. Rapport de recherche, Trois-Rivières, 228 p.

[7] Pour faciliter la compréhension des verbatim, à de rares occasions, certains ajustements syntaxiques ont été faits sans dénaturer les propos.

toujours fait ce qu'on appelle, aux deux mois, des ateliers parents-enfants sur le thème du langage, de l'importance du livre, l'autonomie […] l'estime de soi, la confiance, la discipline, le dodo » (3E1). En plus d'être informés de ces sujets, les parents découvrent l'existence de certaines ressources disponibles dans leur milieu.

Aussi, afin d'encourager une plus grande participation des parents, des enseignantes relèvent l'importance de varier les horaires. Considérant que certains d'entre eux sont au travail ou à l'école, les activités sont proposées parfois le jour, parfois le soir. Elles prendraient également différentes formes pour rejoindre un maximum de familles. « Puis il y a d'autres fois où ça va être des activités à l'école, des jeux qu'on va faire une soirée des jeux de société, ça peut prendre différentes formes c'est plus souvent à l'école » (4E1). Il en va de même pour l'enseignante 2E1 quant à la tenue des activités dans l'école. Celle-ci souligne que, lorsque les activités ont lieu le soir, il est plus facile de les faire à l'école, car certains parents n'ont pas de voiture.

> Sur les heures de classe, on va faire des sorties, mais en dehors des heures de classe on n'est pas allé ailleurs. Le « ailleurs » est venu à l'école et on a fait ça de soir […] parce que des fois le déplacement des parents est compliqué parce [qu'ils n']ont souvent pas de voiture, peu de moyens. L'école est souvent pas trop loin [donc ils] peuvent marcher (2E1).

Aussi, pour trois enseignantes et une ressource additionnelle, la présence des familles à l'école doit aller au-delà du volet Parents en leur permettant de venir en classe à d'autres moments. « [Elles] sont toujours les bienvenus. La porte est toujours ouverte » (2E1). L'intégration des familles à la vie de classe est très importante. « Ici à l'école, on a vraiment une vision d'inclusion, […] nos portes sont ouvertes à tout moment » (4E1). Une ressource additionnelle mentionne quant à elle que la collaboration avec les parents est plus aisée s'ils se sentent accueillis et qu'ils ont la possibilité de venir en classe souvent. « Ils veulent rentrer, ils veulent voir ? [Alors] rentrez dans la classe, venez voir la porte est ouverte » (3R1). La plupart des enseignantes et des ressources additionnelles du projet de recherche ouvrent donc leur classe aux familles et vont même jusqu'à organiser des activités supplémentaires auquel elles peuvent participer. « Ben ils sont les bienvenus. Oui on les invite souvent dans ma classe […] pour les ateliers, pour des jeux de société, pour des parties de casse-tête, pour une collation spéciale, parce que c'est le mois de la nutrition. Au mois de juin, on va cuisiner ensemble. On va faire de la pizza en classe » (3E1). L'une des enseignantes (2E1) précise toutefois que ces ajouts sont des initiatives spontanées, non formalisées, afin de ne pas avoir la pression de les reconduire d'une année à l'autre.

Au regard du volet Parents, certains éléments ont tout de même été identifiés comme des défis. Tout d'abord, certaines enseignantes soulignent qu'accueillir les familles est exigeant. « Ça demande de l'énergie parce que ça fait que dans la classe on a 15 parents en plus de nos 15 enfants. Puis des fois les parents ont beaucoup de questions, il faut comme être disponible aux enfants puis aux parents en même temps, c'est difficile […] » (1E1). Une autre enseignante note que c'est très exigeant en début d'année, car elle doit s'occuper d'enfants et de parents qui ne parlent pas le français. « […] Les parents c'est comme une lourdeur de plus parce qu'on a l'enfant et les parents à gérer puis à parler » (2E1).

L'absence de certaines familles lors des activités a aussi été relevée comme étant un défi. Plusieurs raisons sont évoquées par les enseignantes pour justifier cette situation. Cela pourrait s'expliquer par la crainte de parents qui ne parlent pas ou qui parlent peu français de ne pas se faire comprendre par les membres du personnel scolaire présents. L'horaire des activités pourrait également être un frein à la participation de certaines familles. En effet, lorsque les activités sont en soirée, cela serait plus difficile pour les familles nombreuses d'être présentes. « Donc, quand c'est des activités de soir, c'est sûr que sortir avec les 12 frères et sœurs c'est pas facile » (2E1). Aussi, l'absence de certaines familles s'expliquerait parce les parents travaillent ou encore parce qu'ils sont aux études. Le temps de préparation que demandent ces activités aux enseignantes est également

considéré comme un défi. Dans certains cas, la responsabilité de l'organisation leur incombe entièrement, ce qui occasionne une surcharge de travail.

4.2. L'attitude des enseignantes, des ressources additionnelles et des parents

Un autre levier identifié pour favoriser la collaboration école-familles est l'attitude dont font preuve les enseignantes, les ressources additionnelles et les familles. En effet, les cinq enseignantes ont mentionné avoir une attitude positive envers les familles. Elles mentionnent s'intéresser à elles, à ce qu'elles sont et à ce qu'elles font. Les enseignantes ont mis en lumière quelques caractéristiques d'une attitude positive qui permettent de favoriser la collaboration avec les familles. Par exemple, elles mentionnent qu'une attitude d'ouverture et d'accueil des enfants et des parents, sans jugement, aide à établir une relation de confiance et une bonne collaboration.

> Des fois il y a des choses qu'on comprend pas et puis si on se met à juger sans comprendre, on coupe un peu le contact et puis on a besoin que les parents nous fassent confiance et puis ils ont besoin de nous faire confiance, ils nous confient ce qu'ils ont de plus précieux. […] Si on fait pas cet effort supplémentaire pour accueillir c'est difficile, c'est difficile pour les parents, c'est difficile pour les enfants (3E1).

Elles mentionnent également que cette attitude d'ouverture envers les familles et le fait qu'elles reconnaissent le bagage culturel et langagier de celles-ci favorisent leur intégration à la société québécoise. L'une d'elles affirme que la maternelle 4 ans est souvent la porte d'entrée dans la société et dans la culture québécoise pour certaines familles issues de l'immigration. « Moi j'adore le fait [que] c'est le point d'entrée de ces gens-là au Québec. […] Tant que le premier enfant n'est pas scolarisé il y a certaines personnes qui sont pas au Québec, elles sont chez elles, connectées à leur pays, elles regardent la télé de leur pays, mais le premier contact avec le Québec… et puis moi j'aime accueillir, j'aime faire ça » (3E1). Selon cette enseignante, son rôle ne se limite pas seulement à accueillir les enfants, mais aussi les familles. « Mais moi comme je vous dis c'est accueillir les enfants, mais accueillir les familles je trouve ça très très important pour le Québec de demain » (3E1).

Parmi les attitudes favorables à la collaboration, trois enseignantes soulignent qu'il est essentiel de valoriser le rôle de parent et de reconnaitre que ce dernier occupe une place centrale dans la vie de l'enfant. Elles considèrent que le parent est celui qui connait le mieux son enfant et que celui-ci peut leur apporter une aide précieuse. Selon les enseignantes, elles auraient tout à gagner à reconnaitre l'expertise du parent afin de pouvoir collaborer dans une variété de situations lorsqu'il est question des enfants.

Trois ressources additionnelles ayant participé à la recherche reconnaissent que l'attitude qu'elles ont envers les parents fait une différence dans la relation qu'elles réussiront à établir avec eux. Elles soulignent, elles aussi, l'importance de faire preuve d'ouverture et de les accueillir comme ils sont afin de favoriser une bonne collaboration. L'une des ressources additionnelles mentionne qu'il est important de prendre le temps de comprendre les aspects reliés à la culture de chacun et d'accepter les différences. Une autre ajoute l'importance de se mettre à la place du parent puisque celui-ci n'a pas toujours les mêmes références et que cela peut affecter sa compréhension des situations scolaires. Une autre ajoute également l'importance de ne pas avoir de préjugés sur la manière dont les parents éduquent leur enfant, car cela pourrait nuire aux bonnes relations.

Lorsque les enseignantes et les ressources additionnelles relèvent que l'attitude des parents est également essentielle en ce qui concerne la collaboration, elles font ressortir l'importance de l'engagement de ceux-ci envers l'école. Elles mentionnent aussi que la cohérence des interventions entre les deux milieux met de l'avant l'importance de l'appui des parents. En effet, une enseignante mentionne que lorsqu'un parent a un discours cohérent avec celui de l'école, cela donne beaucoup plus de poids à ses interventions. De plus, cela facilite pour

l'enfant la compréhension de ce qui est attendu de lui. Le désir d'intégration du parent au groupe lors des activités compte également pour une attitude qui facilite la collaboration école-famille.

Toutefois, selon les enseignantes et les ressources additionnelles, certaines attitudes des parents sont considérées comme un défi nuisant à la collaboration, notamment la perception d'un manque d'engagement qui se présente de trois façons. Bien que cela ne concerne que peu de parents, certains d'entre eux semblent difficiles à joindre et cela demande beaucoup d'investissement en temps avant de réussir à les contacter. « Mais oui ça j'ai aussi des parents que j'appelle à la maison, j'ai beau appeler, même avec un "j'ai quelque chose d'important", ils ne répondent jamais au téléphone, ils retournent pas les appels, je laisse des messages dans l'agenda, dans la boite à lunch, j'ai aucun retour, les papiers s'accumulent dans la pochette » (2E1). Un manque d'engagement peut aussi être perçu lorsqu'un parent ne se présente pas aux rencontres prévues avec un interprète, malgré une confirmation de sa part. Enfin, le manque d'engagement peut aussi être perçu par les enseignantes lors de la participation aux activités du volet Parents. Les enseignantes ont certaines attentes qui ne sont pas comblées. Par exemple, il arrive parfois qu'un parent se rende à l'école pour des activités parents-enfants, mais il ne s'implique pas ou très peu dans le jeu avec son enfant. Une ressource additionnelle (3R1) expliquerait cela par le besoin du parent de socialiser avec d'autres parents.

La réalité vécue par les familles issues de l'immigration pourrait en partie expliquer cette baisse de l'engagement par certaines. Bien que l'école soit une priorité pour la majorité des familles issues de l'immigration, ces dernières peuvent avoir des préoccupations fort différentes de celles de familles qui ne sont pas issues de l'immigration. Certaines tentent d'apprendre à fonctionner dans leur nouveau pays et les adaptations sont nombreuses : langue, culture, travail, etc. Cela fait en sorte que leur implication à l'école semble parfois plus difficile ou différente de ce à quoi le milieu scolaire s'attend. Une enseignante mentionne que certains parents veulent aider leur enfant, mais qu'il est difficile de le faire, car ils ont de nombreuses autres obligations. « [Une] maman m'a dit oui je trouve que c'est une bonne idée pour l'aider, mais en ce moment il faut que je me concentre sur mon test de français pour l'immigration. […] Ils ont d'autres priorités… à se trouver de l'emploi fait que ça, c'est pas facile » (4E2F). L'enseignante 2E1 mentionne que, à son avis, des parents ne comprennent pas bien les règles d'immigration. Par exemple, certains n'oseraient pas manquer de cours au cégep, même si leur enfant vit une situation urgente à l'école, de peur d'être renvoyés du pays. Ces différents éléments feraient en sorte que la collaboration avec l'école serait affectée, souvent malgré la bonne volonté des familles.

Bien qu'une attitude d'ouverture et d'accueil au regard des réalités et du vécu de chacun aide à établir une relation de confiance et une bonne collaboration, les enseignantes relèvent que certaines différences peuvent faire émerger des défis. En effet, chacun peut avoir des repères et des référents différents. Ce serait notamment le cas en ce qui concerne la manière de voir l'éducation des enfants. Selon des enseignantes, ce serait un sujet délicat à aborder avec les parents. Les enseignantes 1E1, 2E1 et 3E1 estiment qu'il arrive parfois que des parents surprotègent leur enfant. Selon ces enseignantes, cela pourrait amener ces enfants à moins développer leur autonomie. « Il y a des parents surprotecteurs qui habillent tout le temps leurs enfants, […] Ils sont surprotecteurs […] j'ai eu des enfants qui ne mastiquent même pas la nourriture, ils sont nourris à la cuillère à la maison » (3E1). Lorsque l'école considère que les enfants peuvent améliorer leur autonomie et qu'il faut en discuter avec les parents, l'une des enseignantes mentionne qu'il faut faire preuve de délicatesse afin de respecter la vision des parents tout en les amenant à s'ouvrir à la vision valorisée à l'école au sujet de l'autonomie.

Enfin, une autre différence concerne la vision que certains parents ont du mandat de la maternelle québécoise. Une enseignante mentionne que la collaboration avec les parents issus de l'immigration peut parfois être un peu plus difficile, car ces derniers peuvent avoir peu d'expérience avec le système scolaire québécois et avoir

intégré des attentes différentes de la réalité actuelle. En effet, pour certains parents issus de l'immigration, la maternelle serait considérée comme un lieu où l'on apprend de façon formelle et non par le jeu. Des parents auraient une vision ainsi plutôt scolarisante de la maternelle 4 ans, ce qui diffère de l'approche développementale privilégie au Québec. « La première année que je suis arrivée, il y a un parent qui m'a dit : "Est-ce que je peux voir ton programme éducatif? C'est quand que mon enfant va apprendre à lire, à écrire ?" […] Il y a beaucoup d'attentes sur l'écriture et sur la lecture » (2E1). Selon les enseignantes, il s'avèrerait important d'expliquer les visées de la maternelle 4 ans, et ce, avant l'entrée à la maternelle afin d'éviter tout malentendu et des déceptions.

4.3. La communication

La communication est ressortie comme un levier important pour favoriser la collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration. Les enseignantes et les ressources additionnelles ont mentionné que la communication régulière, voire quotidienne, et à l'aide de moyens simples est à encourager. Chacune des enseignantes utilise un ou des moyens de communication avec les familles qui s'adaptent à la réalité de ces dernières. Certaines enseignantes privilégient l'agenda ou la pochette facteur[8]. Certaines utilisent également le courriel, ou encore des applications électroniques telles que *ClassDojo* et *Seesaw*. Elles utilisent des façons simples de faire comprendre l'information puisque ce ne sont pas toutes les familles qui parlent ou lisent le français. Des enseignantes emploient des images pour mieux faire comprendre leur message. « Souvent, je vais mettre une image aussi sur mes feuilles que j'envoie à la maison, si j'envoie un message pour les habits d'hiver, je vais mettre une image d'habit d'hiver, là les parents ont au moins une petite idée du message » (1E1). Les applications électroniques facilitent également la communication, car elles permettent aux parents d'être informés de ce que fait leur enfant en classe par l'entremise du partage de photos. L'une des enseignantes mentionne également utiliser la boite à lunch pour être certaine que les parents voient les communications. « Les messages habituellement c'est dans la pochette facteur, mais c'est pas tout le monde qui comprend qui faut qu'il regarde dans la pochette facteur, des fois on l'envoie dans la boite à lunch, parce que la boite à lunch est souvent ouverte, on utilise des petits trucs comme ça » (1E1).

Enfin, le moyen favori des cinq enseignantes pour communiquer avec les familles reste les rencontres réelles. « L'échange, le contact avec les familles [en personne], c'est beaucoup plus gagnant, peu importe la nature de l'échange. Ça va être beaucoup plus gagnant que d'envoyer les feuilles à la maison et donc ça aussi [il faut] en tenir compte dans notre approche » (4E1). Une enseignante mentionne qu'il est plus facile de faire un suivi avec les parents qu'elle croise à l'école. Il lui est possible de discuter plus facilement que par écrit. « C'est sûr que c'est plus facile de se parler en personne, donc pour moi les parents que je vois régulièrement c'est plus facile d'assurer un suivi autant eux vont me donner de l'information que moi je peux leur donner des informations » (1E1).

Selon les dires d'une enseignante, un interprète professionnel demeure souvent la façon la plus efficace de communiquer avec la famille qui n'est pas locutrice du français même si l'accès à ce service est souvent limité. « Ils viennent surtout pour les rencontres de parents quand on a besoin d'interprètes » (1E1). Les enseignantes ont également trouvé d'autres façons de fonctionner lorsqu'elles sont dans l'urgence, lors d'une communication imprévue ou peu importante, ou encore quand un interprète n'est pas disponible. Lorsque cela est possible, elles peuvent faire appel à la fratrie pour faciliter la communication avec les parents ou avec un enfant de leur classe. Par exemple, l'enseignante pourra expliquer en français un problème à un frère plus vieux qui parle français, qui lui pourra l'expliquer à son tour à son parent (ou à l'enfant de la classe) dans sa langue maternelle.

[8] La pochette facteur est une pochette plastifiée de la taille d'une feuille régulière où l'on peut y glisser des informations pour les parents.

Une autre enseignante mentionne qu'il lui arrive parfois de demander la présence d'une maman en classe afin que cette dernière puisse aider le parent qu'elle souhaite rencontrer. « J'ai une maman afghane qui est très disponible et puis ça la valorise. Puis je lui dis : "Peux-tu venir, je reçois telle maman?" Ou des fois ils se connaissent. Bien sûr, si j'ai l'autorisation de l'autre maman » (3E1). Enfin, plusieurs enseignantes mentionnent qu'elles n'hésitent pas à utiliser des applications de traduction sur leur téléphone (par exemple *Google Traduction*). Certaines applications permettent même de traduire un message et de le dire à voix haute pour que le parent ou l'enfant l'entende. Ce ne serait pas toujours parfait, mais cela faciliterait la communication dans certains cas.

Même si la communication est un levier important pour favoriser la collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration, il reste que la barrière de la langue rendrait particulièrement difficiles les premiers contacts avec des familles. De plus, certaines enseignantes ont remarqué que le fait qu'un parent parle français ne garantissait pas une compréhension mutuelle et que certaines informations importantes pouvaient leur échapper. « Il y en a qui parlent le français, mais au niveau de la compréhension à cause du vocabulaire les termes qui sont différents, ils vont parler un dialecte à la maison, donc ils s'expriment, mais la compréhension n'est pas toujours présente » (4E1). Selon elles, certains parents seraient gênés de demander de l'aide ou de simplement signifier qu'ils n'ont pas compris.

Les communications écrites, qui semblent particulièrement complexes pour certains parents, sont également considérées comme un défi. Une ressource additionnelle soutient qu'il est difficile de collaborer lorsque les parents ne comprennent pas bien les informations. Ce serait notamment le cas en début d'année où le nombre d'informations transmises est plus élevé et qu'il serait alors aidant que les documents soient traduits. Afin d'amoindrir ce défi, l'une des enseignantes fait un tri dans les communications écrites qui proviennent de l'école afin de n'envoyer que ce qui lui semble important pour ne pas surcharger les parents. Une autre enseignante souligne qu'elle passe un temps considérable à tenter d'alléger les communications écrites destinées aux parents.

Ce qui est lié à la communication de l'école avec les parents non locuteurs du français semble ainsi engendrer une surcharge de travail pour les enseignantes participantes. « C'est très demandant, il faut souvent appeler, il faut souvent leur parler […] » (3E1). « Ça reste une charge de travail importante puis […] des fois on n'y arrive pas, puis c'est frustrant quand on a des messages à transmettre puis que on n'a pas le temps d'appeler tous les parents » (1E1).

Finalement, deux participantes mentionnent qu'un autre frein à la communication en français est l'accès rapide aux interprètes. À ce sujet, une enseignante mentionne que, dans son milieu, il faut réserver leurs services quelques semaines à l'avance et que cela n'est pas propice à la rencontre imprévue de parents. « T'sais des fois quand y'a une urgence, ça serait bien d'avoir un interprète qui pourrait arriver la soirée même. […] Faut réserver longtemps d'avance ouais » (2E1).

En somme, la présentation de ces résultats de recherche permet de connaitre certains leviers et défis liés à la collaboration entre le personnel scolaire de la maternelle 4 ans et des familles issues de l'immigration à partir du point de vue de cinq enseignantes et de cinq ressources additionnelles. Ces résultats sont discutés dans la section suivante.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cet article était de présenter des leviers et des défis en lien avec la collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration relevés par des enseignantes et des ressources additionnelles travaillant à la maternelle 4 ans à temps plein au Québec. De sorte à approfondir les réflexions, cette discussion met en lien certaines assises théoriques présentées plus haut avec les leviers de la collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration, d'une part, et les défis, d'autre part.

5.1 Les leviers favorisant une meilleure collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration

Entre autres résultats, cette recherche a permis de faire ressortir des leviers favorisant la collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration qui concernent le volet Parents, l'attitude des enseignantes, des ressources additionnelles et des familles, ainsi que la communication.

Rappelons que le volet Parents a été mentionné comme la mesure favorisant le mieux l'établissement d'une collaboration école-famille. Tout comme le mentionne Epstein (2011) dans ses travaux, les nombreuses activités offertes aux parents, dans ce cas-ci par l'entremise du volet Parents, leur donnent la possibilité de s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant. Cela influencerait le lien de confiance entre le personnel scolaire et les parents. Les enfants seraient à même de constater cette confiance qui s'établit entre l'école et les parents, ce qui pourrait influencer la qualité du lien qu'ils entretiennent eux-mêmes avec l'enseignante.

En ce qui concerne l'attitude du personnel scolaire, nos résultats font écho à ceux de Benoit et al. (2008). En effet, les enseignantes de notre étude font ressortir la satisfaction qu'elles ont à travailler avec les familles issues de l'immigration et non pas seulement avec les enfants. Elles soulignent l'importance d'avoir une attitude d'ouverture face aux familles et de s'intéresser à leur réalité. Tant les enseignantes que les ressources additionnelles considèrent qu'une confiance mutuelle s'avère essentielle à une bonne collaboration, ce qui est en adéquation avec les travaux de Deslandes (2006). C'est en s'ouvrant et en reconnaissant le bagage culturel et langagier des parents, mais surtout en valorisant leur rôle éducatif dans la vie de leur enfant que les enseignantes et les ressources additionnelles solidifient leur collaboration. En effet, les parents ressentant que leur expertise est reconnue et valorisée seraient plus enclins à collaborer dans différentes situations lorsqu'il est question de leur enfant.

Les enseignantes participantes font également ressortir l'importance d'ajuster les communications afin qu'il soit plus aisé pour les parents qui ne sont pas locuteurs du français de les comprendre. Différents moyens sont utilisés pour y parvenir. Les recommandations d'Epstein (2011) concernant la communication, notamment qu'elle soit régulière et facile à comprendre, sont en adéquation avec les propos des enseignantes. Ces dernières fournissent des efforts afin de communiquer fréquemment avec les parents en personne, mais également par écrit tout en tentant de faciliter leur compréhension en simplifiant les écrits et en ajoutant des images. Epstein (2011) mentionne que la communication se doit d'être bidirectionnelle. Nous pensons que l'utilisation d'une plateforme électronique telle que Seesaw pourrait soutenir cette bidirectionnalité, car elle permet aux parents de réagir aux messages de l'enseignante. Plus encore, elle permet de faciliter leur compréhension par l'ajout de nombreuses photos.

5.2. Les défis liés à la collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration

Certains résultats de cette recherche concernant les défis font écho aux propos de Vatz Laaroussi et al. (2008). En effet, nos résultats font ressortir que différentes participantes perçoivent un manque d'engagement de la part de certaines familles, que les différences en ce qui concerne les visions et les pratiques éducatives peuvent

apporter leur lot de malentendus et que, de manière générale, la communication reste un enjeu important lorsque des familles ne sont pas locutrices du français. Nous comprenons par ailleurs que pour les enseignantes et les ressources additionnelles participantes, ces défis sont amplifiés dans leur quotidien par le fait qu'ils occasionnent une surcharge de travail. En effet, étant donné qu'elles fournissent de nombreux efforts pour tenter de surmonter ces défis de collaboration (voir les leviers plus haut), le tout peut devenir particulièrement exigeant en temps et en énergie. Remarquons toutefois que, contrairement aux propos de familles issues de l'immigration relevés dans l'article de Vatz Laaroussi et al. (2008), nous n'avons pas constaté que les enseignantes et les ressources additionnelles disqualifiaient le milieu familial. Au contraire, elles avaient plutôt tendance à soulever l'importance de valoriser le rôle des familles et de reconnaitre qu'elles occupent une place centrale dans la vie de leur enfant. Il demeure néanmoins que la vision des participantes au sujet de la collaboration avec les familles issues de l'immigration est somme toute un défi de taille dans leur quotidien.

Il serait possible de réfléchir à ces nombreux défis du personnel scolaire en se demandant s'ils ne camouflent pas en fait un manque de préparation des familles issues de l'immigration à vivre avec leur jeune enfant de 4 ans une entrée dans le monde scolaire québécois. Comme l'indique Bérubé et al. (2018) dans un texte portant sur l'importance d'accompagner les familles lors de l'entrée dans le monde scolaire de leur enfant, plus les familles se sentent prêtes à vivre cette expérience, plus leur motivation à s'engager dans le parcours scolaire de leur enfant est susceptible d'être grande et leur compréhension des attentes du système scolaire est susceptible d'être meilleure. Ainsi, il y a lieu de se demander si les écoles du Québec n'auraient pas avantage à mieux accompagner les familles issues de l'immigration au moment de la transition vers le monde scolaire de leurs enfants (ex. : avoir des activités d'accueil, prévoir des rencontres d'informations adaptées, prendre le temps de connaitre le contexte de vie des familles). De telle sorte, nous pouvons nous demander si les enseignantes et les ressources additionnelles des classes de maternelle 4 ans ne verraient pas le nombre de défis associés à la collaboration école-famille diminuer.

En terminant, nous souhaitons mentionner que différents leviers et défis soulevés dans cet article au regard de la collaboration peuvent potentiellement être pris en compte pour l'ensemble des familles de la maternelle au Québec (ex. : importance du lien de confiance, activités du volet Parents, engagement des familles). Ces résultats sont d'ailleurs globalement cohérents avec ceux d'autres recherches menées dans le domaine de la collaboration école-famille (ex. : Christenson, 2003, Deslandes, 2015; Larivée, 2011). De ce fait, considérant que les constats qui se dégagent de notre recherche tiennent compte de la réalité actuelle de la maternelle 4 ans au Québec, nous croyons qu'ils présentent globalement un intérêt pour le personnel scolaire qui y œuvre à ce jour. Tout de même, cet article souhaite montrer que la prise en compte des familles issues de l'immigration ne doit pas être oubliée ou négligée par le personnel scolaire dans leur travail de collaboration à la maternelle 4 ans. Sans suggérer une transformation des pratiques, nos résultats de recherche invitent le personnel scolaire à accorder une attention particulière (un souci d'ouverture et d'adaptation) à ces familles de sorte à les accueillir pleinement à la maternelle 4 ans au Québec. Par exemple, nos résultats nous amènent à suggérer de : 1) tenir compte du parcours migratoire des familles dans la compréhension de leur réalité (ex. : horaires, attitudes, craintes); 2) accepter que les visions de l'éducation, et plus précisément du rôle de la maternelle, puissent s'appuyer sur des fondements différents et donc s'accompagner d'une diversité de pratiques éducatives; 3) faire preuve de flexibilité dans les modes de communication pour les familles non locutrices du français.

5.3 Limites, apports et recherches envisagées

Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites. Étant donné l'échantillon restreint, nous ne pouvons généraliser les résultats à l'ensemble du Québec. Toutefois, puisque les données ont été collectées dans quatre régions différentes, nous avons tout de même accès au fonctionnement de quatre centres de services scolaires

différents. Nous croyons également que les propos de l'enseignante n'ayant aucune expérience en maternelle 4 ans pourraient être teintés par le fait que cette dernière doit s'approprier un nouveau contexte de travail. Il nous apparait donc possible que les défis relevés soient parfois amplifiés. D'un autre côté, cela permet d'accéder à la réalité des nouvelles enseignantes et par le fait même de donner certaines pistes à aborder en formation initiale afin de mieux préparer les futures enseignantes à une insertion professionnelle en maternelle 4 ans à temps plein. De plus, il faut mentionner que la recherche a été menée pendant l'année scolaire 2018-2019. Il se peut que des ajustements aient été apportés dans les écoles et que la situation ait changé. Enfin, cette contribution se limite à présenter le point de vue du personnel scolaire seulement. Faute d'espace, il n'a pas été possible de présenter celui des parents.

Somme toute, cette recherche offre de nombreux apports. Elle permet de documenter davantage un aspect peu abordé par les recherches en offrant un éclairage sur la perception d'enseignantes et de ressources additionnelles au regard de la collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration à la maternelle 4 ans à temps plein. Ce projet permet également d'avoir des données concernant spécifiquement la maternelle 4 ans à temps plein, niveau scolaire qui doit faire l'objet de plusieurs recherches étant donné qu'il est nouveau. Elle met en lumière toute l'importance de la collaboration école-famille et de la collaboration avec les familles issues de l'immigration dans la réussite éducative de l'enfant. Enfin, elle permet d'apporter un nouvel éclairage sur le travail réalisé par les enseignantes et les ressources additionnelles.

Comme l'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein pour tous les enfants est toujours en cours au Québec, il serait essentiel de poursuivre des recherches sur le sujet afin de documenter comment la situation évolue, notamment au regard de la collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration. Entre autres, il serait pertinent de documenter à plus grande échelle, les différentes formes que peuvent prendre le volet Parents et de les analyser pour en ressortir les bénéfices que cela peut avoir sur la collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration. Également, il nous apparait judicieux de se pencher sur des moyens qui pourraient faciliter la communication avec les familles qui ne sont pas locutrices du français, notamment en explorant plus en profondeur l'utilisation des plateformes électroniques. Enfin, le travail fait par les ressources additionnelles a été abordé, mais mériterait d'être davantage étudié, étant donné sa nouveauté, afin de mieux comprendre le rôle joué en classe par celles-ci avec l'enseignante et auprès des enfants.

6. RÉFÉRENCES

Armand, F., Audet, G. et Gosselin-Lavoie, C. (2021). Le soutien à l'intégration et à la réussite éducative des enfants allophones à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 142-161). Presses de l'Université du Québec.

ASSNAT (Assemblée nationale du Québec) (2019). *Projet de loi n°5 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. Assemblée nationale du Québec. http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-5-42-1.html

Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu.* Presses universitaires de France

Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 313–332. https://doi.org/10.7202/019683ar

Bérubé, A., Ruel, J., April, J. et Moreau, A.C. (2018) Family preparation for school entry and the role of transition practices. *The Journal of Educational Research, 111*(4), 398-403. https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039

Boulaamane, K. (2022). *Collaboration école-familles immigrantes-communauté : quelles pratiques des acteurs concernés ?* [thèse de doctorat inédite]. Université de Laval. https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/72257/1/37777.pdf

Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves issus de l'immigration récente : un fort investissement des parents en marge de l'école. *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, *6*(1), 121-132.

Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly, 18*(4), 454–482. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086233

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires. *Options, 1*, 145-168.

Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté: pour une inclusion réussie. Dans Rousseau, N. et Bélanger, S. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 203-230). Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C. avec la coll. de Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*. Rapport de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières. https://www.dropbox.com/sh/kv31t4h0o9p6muo/AABLdLURy8bI3YvWpJiBA_5ja?dl=0

Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M. et Lavoie, C. (dir.). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Éditions Peisaj.

Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Westview Press.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.

Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. www.eqdem.stat.gouv.qc.ca

Larivée, S.J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social, 57*(2), 5–19. https://doi.org/10.7202/1006290ar

Larivée, S.J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., Larose, F., Pierre, L. et Blain, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche du Québec sur la Société et la culture. Université de Montréal. https://www.researchgate.net/profile/Francois_Larose/publication/317032970_Les_approches_et_pratiques_favorables_a_la_Perseverance_et_reussite_scolaires/links/59202dbca6fdcc4443f18a40/Les-approches-et-pratiques-favorables-a-la-Perseverance-et-reussite-scolaires.pdf

Leboeuf, M. et Bouchard, C. (2019). La famille, premier lieu d'enracinement de l'enfant et partenaire essentielle du milieu éducatif. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p.10-34). Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (p. 49-66). Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Stratégie 0-8 ans – Tout pour nos enfants*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strate__gie_0-8_ans.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Maternelle 4 ans à temps plein : Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2020-2021.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2020-2021.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. *Éducation préscolaire et enseignement primaire.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (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

Robin, F. et Rousseau, M. (2012). Différentes formes de collaboration entre école maternelle et familles issues de milieux défavorisés : pistes pour comprendre. *Éducation et formation*, e-297, 49-60.

Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique* (thèse de doctorat inédite) Université du Québec à Montréal.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Kajc (dir.). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e édition) (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.

Statistique Canada. (2019). *Recensement en bref. Les enfants issus de l'immigration : un pont entre les cultures.* https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm#issus

Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e édition).* Édition de Boeck.

Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et. Duchesne, K. (2005). Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. *Soutenir la réussite scolaire, Guide d'accompagnement.* Université de Sherbrooke.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 291–311. https://doi.org/10.7202/019682ar