



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.



ÉCOLE DE PSYCHOÉDUCATION

LE DÉVELOPPEMENT DU LIEN ÉCOLE-FAMILLE DANS UNE CLASSE
DE MATERNELLE 5 ANS DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3095)

PAR
LAMOUREUX, ALEXANDRA

MAI 2025



ÉCOLE DE PSYCHOÉDUCATION

LE DÉVELOPPEMENT DU LIEN ÉCOLE-FAMILLE DANS UNE CLASSE DE MATERNELLE 5 ANS DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3095)

PAR

LAMOUREUX, ALEXANDRA

TRAVAIL DIRIGÉ PAR

ALEXANDRE BEAULIEU ET JUDY-ANN CONNELLY, PROFESSEURS

Accepté le :

TABLE DES MATIÈRES

1.	INTRODUCTION	4
2.	PROBLÉMATIQUE.....	6
3.	RECENSION DES ÉCRITS.....	9
4.	MILIEU SCOLAIRE	14
5.	CADRE CONCEPTUEL	16
6.	CADRE THÉORIQUE	20
7.	MÉTHODOLOGIE.....	25
8.	RÉSULTATS.....	31
9.	DISCUSSION.....	41
10.	CONCLUSION.....	47
11.	RÉFÉRENCES	49
12.	ANNEXE A – PROPOSITION DÉTAILLÉE DU PROJET-PILOTE.....	54
13.	ANNEXE B – FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L’INTENTION DES PARENTS	62
14.	ANNEXE C – GRILLE POUR SE SITUER SUR DES ITEMS EN LIEN AVEC LA COLLABORATION ENSEIGNANTE-FAMILLE	64
15.	ANNEXE D – MESURE DE LA PERCEPTION ET DE LA SATISFACTION DU LIEN ÉCOLE-FAMILLE – POINT DE VUE DES PARENTS.....	68
16.	ANNEXE E – BESOINS POTENTIELS CHEZ LES PARENTS	70

1. INTRODUCTION

La collaboration école-famille est un thème présent dans de nombreux écrits gouvernementaux. Par exemple, le référentiel des compétences de la profession enseignante a mis en valeur la collaboration école-famille comme compétence à démontrer dans leur nouveau document produit en 2020 (Gouvernement du Québec). Aussi, le tout récent programme-cycle de l'éducation préscolaire met de l'avant de l'importance de la collaboration école-famille-communauté en précisant que la famille doit être tout autant accueillie que l'enfant lui-même (Gouvernement du Québec, 2023).

En 2018, au ministère de l'Éducation, un poste d'agent de développement pour la première transition scolaire a été créé afin de favoriser une première entrée à l'école de qualité pour l'enfant et sa famille (Gouvernement du Québec, 2021). En effet, une importance particulièrement est accordée à cette première transition vécue lors de la rentrée à la maternelle puisqu'il est démontré que lorsqu'elle est vécue harmonieusement, cela entraîne des répercussions positives chez l'enfant et sa famille tel qu'en servant de référence pour les prochaines transitions scolaires à vivre et en favorisant un sentiment de sécurité et de bien-être dans le milieu scolaire chez l'enfant (Gouvernement du Québec, 2010). Cet agent de transition a donc comme rôle de recueillir, planifier, organiser et analyser des pratiques de transition pour soutenir l'enfant et sa famille en vue de la première rentrée à l'école (Gouvernement du Québec, 2021). Occupant cette fonction au Centre de services scolaire Harricana (C.S.S.H.) tout en poursuivant mes études à la maîtrise en psychoéducation, le sujet de la collaboration école-famille apparaissait tout à fait à propos puisque cette collaboration est identifiée comme un facteur de protection lors de périodes de transition tel que la rentrée à la maternelle (Gouvernement du Québec, 2010).

Ainsi, une étude de cas portant sur le développement du lien école-famille a été réalisée dans une classe de maternelle 5 ans d'une école de ce territoire. Le projet élaboré se veut être une piste de solution face à quatre éléments clés entourant le thème de la collaboration école-famille. Premièrement, en ce qui a trait aux lacunes recensées en matière de formation initiale et continue concernant la collaboration école-famille (Larivée, 2011). Deuxièmement, pour soutenir le milieu scolaire quant à leur responsabilité de développer cette relation collaborative avec les familles et à mettre en œuvre des initiatives pour la favoriser (Deslandes, 2019 ; Dumoulin, Thériault et Duval, 2014). Troisièmement, pour encourager le premier prédicteur de l'implication des parents, soit les

invitations à participer à des activités scolaires (Deslandes et Bertrand, 2004). Quatrièmement, pour soutenir le milieu scolaire dans sa responsabilité d'inviter les parents à participer (Deslandes, 2019 ; Dumoulin, Thériault et Duval, 2014). Par conséquent, ce projet vise à développer la relation entre l'école et la famille en apportant un soutien et un accompagnement à l'enseignante participante afin qu'elle se sente plus outillée et compétente à ce niveau.

Dans les prochaines pages, la collaboration école-famille comme problématique étudiée sera mise de l'avant. Effectivement, il sera notamment expliqué les divers avantages de cette collaboration pour les acteurs impliqués de même que les besoins recensés en matière de formation continue chez les enseignants au sujet de cette relation collaborative. Une recension des écrits plus exhaustive sera faite dans la troisième section. Il sera particulièrement question des acteurs de la collaboration école-famille, des différents défis rencontrés lors de l'établissement de cette relation, des pistes de solutions proposées par divers auteurs pour soutenir le développement de ce lien puis, de la composante essentielle de la communication. Dans la quatrième section, le milieu scolaire dans lequel s'est déroulé le projet sera présenté et il sera démontré en quoi ce milieu répond à la problématique soulevée. Dans la section suivante, les principaux concepts de cette étude de cas seront définis, soit la *collaboration école-famille*, la *communication*, la *participation* et l'*implication parentale*. La sixième section portera sur le cadre théorique guidant ce projet. Ce sont l'approche psychoéducative (Gendreau, 2001) et le modèle bioécologique (Letarte et Pauzé, 2018) qui seront présentés. Ensuite, il y aura une section portant sur la méthodologie utilisée afin de développer et de mettre en œuvre ce projet. Les différentes étapes franchies au niveau de l'évaluation des besoins, du recrutement des participants et de l'implantation seront précisées. La huitième section portera sur les résultats obtenus à la suite de l'implantation de ce projet-pilote dans une classe de maternelle 5 ans au cours de l'année scolaire 2023-2024. La section suivante nommée *Discussion* portera sur une réflexion et une analyse des résultats obtenus. Enfin, la conclusion permettra de réaliser une synthèse du projet et de proposer des pistes d'action pour l'avenir.

2. PROBLÉMATIQUE

La prochaine section permettra de brosser le portrait actuel de la problématique centrale de ce projet, soit la collaboration école-famille. Il sera donc question des conséquences positives découlant de la collaboration et de l'implication parentale pour l'enfant, les parents et le personnel enseignant de même que des besoins relevés en ce qui a trait à la formation des enseignants.

Plusieurs auteurs soutiennent que l'implication des parents dans le parcours scolaire de leur enfant entraîne des conséquences positives chez celui-ci. En effet, l'implication parentale peut engendrer chez l'enfant une augmentation de la motivation scolaire, de comportements positifs et de son engagement à réaliser les travaux scolaires qui lui sont demandés. Ces aspects auront, ultimement, un impact positif sur sa réussite de l'élève (Henderson et Mapp, 2002 ; Lavenda, 2011 ; Menheere et Hooge, 2010 dans Poncelet, Tinnes-Vigne et Dierendonck, 2019 ; Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001). De plus, lorsque les parents encouragent leur enfant à adopter des comportements tels qu'être présent en classe, faire ses devoirs et ses leçons et persévérer malgré les difficultés, cela a un impact favorable sur le jeune, et ce, particulièrement si ces mêmes comportements sont aussi encouragés par les personnes enseignantes de l'école. En effet, il sera plus réceptif à ces messages puisque les deux milieux auront les mêmes propos (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001). Également, lorsque les parents participent en tout début du parcours scolaire de leur enfant, il est davantage possible qu'ils poursuivent cette participation pendant les années scolaires qui suivront (Deslandes, 2019).

Au Québec, divers écrits scientifiques évoquent des besoins en ce qui a trait la formation initiale et continue des enseignants concernant la collaboration école-famille (Larivée, 2011 ; Deslandes, 2019). Cependant, la participation des parents est plus encouragée de la part des enseignants qui ont été formés à l'égard de la collaboration école-famille-communauté et les parents s'impliqueront plus s'ils ressentent que le milieu scolaire souhaite et encourage leur participation (Deslandes, 2019). Ainsi, constatant l'importance de la collaboration école-famille, des cursus universitaires intègrent un cours sur ce sujet. Par exemple, le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement du primaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières a un cours offert intitulé *Collaboration école, familles et communautés* dans son cursus (Université du Québec à Trois-Rivières, 2024). Les résultats de l'évaluation de ce cours ont démontré sa pertinence puisque les étudiants ont témoigné se sentir confiants dans l'établissement d'une collaboration avec les parents

ainsi que posséder plus de savoirs entourant cette problématique (Deslandes, 2019). D'ailleurs, le nouveau *Référentiel de compétences professionnelles* pour les enseignants a inclus une compétence à cet effet. Ainsi, la compétence 10, libellée « Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté », doit être mise en œuvre afin que les parents se sentent engagés dans les apprentissages réalisés par leur enfant (Gouvernement du Québec, 2020, p.70).

Également, en plus des retombées positives sur l'enfant/élève, la collaboration école-famille en a aussi sur le milieu scolaire et sur les parents. D'une part pour les parents, le fait de collaborer avec le milieu scolaire peut favoriser leur présence et le partage de leurs opinions lorsque des décisions importantes doivent être prises au sujet de leur enfant, ils peuvent aussi ressentir qu'ils ne sont pas seuls lorsque des moments plus difficiles surviennent avec leur enfant (Agirtôt.org, [s.d.]). Un autre avantage pour les parents est que participer à des activités plus informelles à l'école peut favoriser leur niveau d'aisance lorsque viendront des rencontres plus formelles avec les intervenants scolaires (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001). D'autre part, pour le milieu scolaire et plus particulièrement les enseignants, la collaboration avec les parents permet de mieux connaître la réalité vécue par les familles et leurs besoins spécifiques de même que de bénéficier de l'expertise du parent envers son enfant (Agirtôt.org, [s.d.]).

Diverses notions relevées des écrits scientifiques ont été prises en considération pour élaborer ce projet de maîtrise, soit l'impact de la formation des enseignants sur leurs pratiques (Terrisse et al., 2008 dans Duval, Dumoulin et Perron, 2014), les invitations faites aux parents pour participer à des activités à l'école comme premier prédicteur de leur implication (Deslandes et Bertrand, 2004) et la responsabilité du milieu scolaire d'inviter les parents à participer (Christenson et Sheridan, 2001 ; Hoover-Dempsey et al, 2010 dans Dumoulin, Thériault et Duval, 2014 ; Epstein, 2011, 2019; Henderson et al., 2007; Simon, 2004 dans Deslandes, 2019). Ainsi, ce projet ayant pour but de développer le lien école-famille pour favoriser la réussite éducative de l'élève de maternelle 5 ans se divise en deux volets. D'abord, former et accompagner l'enseignante participante sur des thèmes entourant la collaboration école-famille et, ensuite, inviter les familles à participer à des rencontres à l'école afin de vivre des moments positifs avec leur enfant et d'échanger avec l'enseignante sur ces thèmes entourant la collaboration. Le projet se détaille en sept objectifs généraux et 17 objectifs spécifiques, lesquels sont poursuivis au cours de neuf rencontres avec l'enseignante et de huit rencontres avec les parents, le tout déployé lors de l'année scolaire 2023-

2024 (voir Annexe A pour la Proposition détaillée du projet-pilote). Les nouvelles connaissances sur le sujet, des mises en pratique, des réflexions, le modelage et le soutien auprès de l'enseignante sont divers moyens qui permettront d'atteindre les objectifs fixés. Par ce projet, il est attendu que l'enseignante se sente plus outillée à développer le lien avec les familles et donc, que le lien de collaboration entre les parents et l'enseignante se soit développé.

Au regard de la description du projet, la psychoéducation s'avère être un champ d'intervention approprié face au sujet de la collaboration école-famille, puisque l'intervention psychoéducative place l'individu au centre des actions afin de favoriser une meilleure adaptation au milieu dans lequel il évolue. De plus, les psychoéducateurs peuvent agir à titre préventif, donc avant que des difficultés se manifestent de même qu'en rôle-conseil auprès de l'enseignant ou de la direction pour les soutenir face à une problématique. Puis, ce sont des professionnels présents dans le milieu scolaire (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022).

3. RECENSION DES ÉCRITS

Pour cette prochaine section, les écrits scientifiques les plus pertinents en lien avec le sujet de cette étude de cas seront évoqués. Ainsi, il sera question des acteurs impliqués, des facteurs qui favorisent la collaboration école-famille, des avantages et des obstacles rencontrés, des pistes de solution, de l'importance de la communication et de l'étude de McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro et Wildenger (2007) qui porte sur l'opinion des parents au niveau des activités de transition.

Lorsqu'il est question de collaboration école-famille, il importe de se rappeler que l'élève doit être au centre de toutes les décisions à prendre ainsi que de toutes les relations qui sont développées (Larivée, 2010). Les parents, quant à eux, sont reconnus comme étant *les premiers responsables de l'éducation de leur enfant* (Gouvernement du Québec, 2010, p.6). De son côté, l'enseignant se doit de développer et de favoriser cette relation de collaboration avec les familles puisqu'il s'agit d'une de ses compétences professionnelles à mettre en œuvre dans le cadre de sa profession (Gouvernement du Québec, 2020). Finalement, la direction d'école a pour responsabilités de démontrer son leadership et de soutenir ses enseignants dans l'établissement de cette relation collaborative avec les familles (Larivée, 2011).

Pour favoriser cette collaboration école-famille, Roy (2014) ressort des écrits quatre catégories de facteurs favorisants : *la communication ; la confiance mutuelle ; les attitudes et les valeurs ; les croyances, la formation et la promotion* (p. 29). Ainsi, l'auteure met en évidence que la communication est présente dans plusieurs études (Deslandes, Larivée, Beaumont) comme étant la composante qui permet d'entrer en relation avec le parent. Elle souligne que la communication favorisera l'établissement d'un lien de confiance qui est à la base des relations collaboratives. En informant les parents et en se plaçant dans une posture égalitaire face à eux, les enseignants favorisent chez les parents un sentiment de respect, de confiance et de positivisme face au milieu scolaire (Roy, 2014). De plus, la confiance est un sentiment essentiel à développer et à maintenir afin que tous se sentent concernés par la situation et qu'ils veulent participer et se placer dans une position où leurs façons de faire peuvent être questionnées et modifiées. Aussi, des attitudes positives se manifesteront dans les communications effectuées (p.ex. en étant dans le non-jugement) et favoriseront le développement du sentiment de confiance (Roy, 2014). Il importe de bien connaître les familles avec lesquelles il y a un désir de collaborer puisque cela facilitera la mise en place de pratiques collaboratives (Larivée, 2011 ; Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté,

2008 ; Brûlé et Guénette, 2000 dans Roy, 2014). Roy (2014) souligne que l'inclusion d'un axe sur la collaboration école-famille dans les cursus de formation universitaire des enseignants permettrait de les sensibiliser aux attitudes à manifester pour développer ces relations collaboratives avec les parents.

Les nombreux avantages de cette collaboration école-famille, tant pour l'élève, pour les parents que pour l'enseignant, démontrent la pertinence de s'attarder à ce sujet. Néanmoins, les écrits scientifiques relèvent certains défis pouvant survenir lors du développement de cette relation collaborative. D'abord, au niveau de la diversité des familles, Deslandes (2013) soulève que les diverses caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des familles influenceront, par exemple, le sentiment de compétence des parents et la façon dont ils comprennent leur rôle comme parent. Ainsi, l'auteure (2013) donne l'exemple que l'engagement des parents de milieux défavorisés peut être différent par leur conception du rôle parental. D'ailleurs, selon Hoover-Dempsey et Sandler (1997, dans Larivée, 2014, p.14) « [...] la compréhension du rôle parental constitue le meilleur prédicteur de la qualité de la participation des parents. ». Par conséquent, la compréhension du rôle du parent se voit être un objectif fort pertinent à inclure dans le projet. Par la suite, Deslandes (2013) évoque certaines difficultés que les parents peuvent rencontrer concernant leur participation à l'école telle qu'entourant leurs disponibilités, le temps et le niveau d'énergie qu'ils ont. Ne pas bien comprendre son rôle comme parent d'élève ainsi que le sentiment de ne pas se trouver compétent peuvent aussi être des obstacles à la participation parentale dans le milieu scolaire (Larivée, 2011).

Du côté des enseignants, des difficultés dans la collaboration avec les familles sont aussi relevées. La communication avec les familles, le manque de temps, la crainte d'être jugées et l'utilisation des termes trop techniques spécifiques au milieu scolaire sont quelques exemples d'obstacles pouvant être rencontrés (Larivée, 2010).

Pour sa part, Mouraux (2017) évoque deux problèmes importants concernant la relation entre l'école et la famille. D'abord, il est question d'un problème dit *culturel* (Mouraux, 2017, p.59) où il est mentionné que l'école et la famille sont différentes, ce qui fait en sorte que le passage d'un milieu à l'autre est parsemé d'embûches pour l'élève de même qu'il peut être difficile pour ce dernier de vivre des réussites à l'école. Pour ce qui est du deuxième problème, il est dit *social* (Mouraux, 2017, p.59), car elle explique qu'il y a une distance entre l'école et la famille, et ce, à

divers degrés selon le type de familles, ce qui en résultent des conséquences sur la réussite éducative des élèves.

En réponse à ses défis, des pistes de solution sont évoquées par des auteurs. Christenson et Sheridan (2001 dans Deslandes, 2013) proposent de prendre en considération les quatre « A » : *approche, attitudes, atmosphère et actions*. Selon ses quatre aspects, diverses pratiques peuvent être mises en place par les enseignants dès le début du préscolaire pour favoriser une collaboration harmonieuse. Être à l'écoute des parents, instaurer une attitude respectueuse de part et d'autre, démontrer l'importance de leur rôle et utiliser un langage accessible en sont des exemples (Deslandes, 2013). Une pratique suggérée par Deslandes (2010 dans Deslandes, 2013) pour développer la collaboration entre les parents et l'enseignant est d'augmenter les présences des parents en classe. Également, le moyen de davantage former les enseignants sur le sujet de la collaboration école-famille se retrouvent dans les écrits (Larivée, 2012 ; Dumoulin et al., 2013). Il est soulevé que de nouveaux apprentissages acquis lors de formations, tel que sur la collaboration école-famille, permettraient aux enseignants d'ajuster leurs façons de faire (Terrisse *et al.*, 2008 dans Duval, Dumoulin et Perron, 2014). Dans les recherches menées sur la problématique, il ressort que ce sont les pratiques mises en place dans le milieu scolaire suscitant la participation des parents qui auront un impact si ces derniers choisissent de s'impliquer et de quelle manière ils le feront (Deslandes, 2019). Il relève donc de la responsabilité du milieu scolaire d'inviter les parents à participer et de mettre en œuvre des initiatives pour favoriser la collaboration école-famille (Deslandes, 2019 ; Dumoulin, Thériault et Duval, 2014).

Dans le cadre de la collaboration école-famille, la communication s'avère être un élément essentiel. Pour Jacques et Deslandes (2002), « une communication positive, efficace et bidirectionnelle constitue la pierre angulaire de la collaboration entre l'école et les familles » (p.255). La communication bidirectionnelle, soit du milieu scolaire vers le milieu familial et du milieu familial vers le milieu scolaire, est une pratique incontournable à instaurer puisqu'elle implique le parent dans le cheminement scolaire et favorise l'entraide lors de défis à surmonter (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013).

Lors des communications avec les parents, différents éléments peuvent être abordés telle que les informer des activités à venir et des progrès réalisés par l'enfant, de même que de discuter des diverses attentes (Christenson, 1999 ; Christenson et Sheridan, 2001 ; Epstein, 2001 dans Jacques

et Deslandes, 2002). Il importe de communiquer avec les parents non seulement lors de difficultés rencontrées, mais également lorsque cela se passe bien, donc, de leur transmettre ce qui est positif en ce qui a trait à l'élève dans le milieu scolaire (Deslandes, 2011 ; Epstein, 2011 ; Lueder, 2011 dans Dumoulin *et al.*, 2013).

Un des obstacles majeurs à la communication est la compréhension des parents (Larivée, 2010). Bien que les messages écrits soient l'un des principaux moyens de communication des enseignants, il ne favorise pas les échanges avec toutes les familles. Il importe que le milieu scolaire diversifie ses pratiques de communication afin de rejoindre également les familles provenant des milieux défavorisés (Dumoulin *et al.* 2013). Par exemple, l'utilisation du numérique avec des messages vocaux peut être une piste de solution intéressante pour pallier les difficultés en lien avec les messages écrits (ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, [s.d.]). Étant une composante majeure dans le développement de la collaboration école-famille, la communication sera donc une composante incluse dans le projet élaboré.

Finalement, bien qu'elle ne fût pas menée dans un contexte québécois, l'étude menée par McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro et Wildenger (2007) apparaît pertinente pour le projet puisque les résultats obtenus mettent en lumière que les parents de cette étude aimeraient être mieux préparés pour vivre cette transition avec leur enfant et connaître les attentes de l'école. Dans le cadre de cette étude, 132 parents ont été interrogés, dont une majorité de mères, en ce qui concerne leurs expériences vécues et leur implication lors de la transition vers le préscolaire. À noter que les enfants de ces 132 parents ont tous fréquentés des services en petite enfance tel que le *Head Start preschool* (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro et Wildenger, 2007). L'objectif principal de cette étude était de rapporter le point de vue des familles au regard des activités de transition mises en œuvre. Dans le questionnaire complété par les parents participants, il était notamment demandé les pratiques de transition vécues et celles qu'ils auraient aimé avoir. Il est ressorti que 68% des parents interrogés souhaiteraient savoir comment davantage préparer leur enfant à vivre cette transition vers le préscolaire de même que plus de 80% des répondants ont indiqué qu'ils aimeraient mieux connaître les attentes du milieu scolaire (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro et Wildenger, 2007, p.85-86). Il s'agit donc de deux composantes pertinentes à prendre en considération dans l'élaboration du projet-pilote. Au Centre de services scolaire Harricana, milieu où le projet a été implanté, une grande importance est accordée à la première transition scolaire

vécue par les enfants et leurs familles. Le rôle d'agente de développement pour la première transition scolaire, déjà abordé en introduction, sera mentionné dans la section suivante, ce qui étayera ces propos.

4. MILIEU SCOLAIRE

Cette prochaine section permettra de décrire le milieu dans lequel s'est déroulé le projet de maîtrise. Le centre de services scolaire Harricana, le rôle d'agente de développement pour la première transition scolaire, l'école ciblée et les fondements entourant la maternelle 5 ans seront mentionnés.

Le projet actuel s'est déroulé dans une école primaire du Centre de Services Scolaire Harricana (C.S.S.H.). Ce centre de services scolaire est établi dans la MRC d'Abitibi et il se compose de treize écoles primaires, deux écoles secondaires et deux centres de formation pour la clientèle adulte (Gouvernement du Québec, 2024). Ce sont plus de 4 000 élèves qui fréquentent un des établissements scolaires du CSSH. Cette organisation est dirigée par un directeur général et une directrice générale adjointe qui chapeautent les directeurs des différents services offerts, soit les ressources humaines, les ressources informatiques, le secrétariat général et les communications, les ressources éducatives, les ressources financières et les ressources matérielles (Gouvernement du Québec, 2024).

En ce qui a trait au poste d'agente de développement pour la première transition scolaire, celui-ci est associé au service des ressources éducatives. Bien que ce rôle relève du centre administratif, toutes les écoles du territoire qui offrent le cycle du préscolaire sont desservies. C'est donc dans le contexte de la réalisation de la maîtrise en psychoéducation en lien avec ce mandat d'agente de développement pour la première transition scolaire que le projet a été élaboré. Ainsi, ce projet vise à développer la relation entre l'école et la famille en apportant un soutien et un accompagnement à l'enseignante participante, afin qu'elles se sentent plus outillées et compétentes à ce niveau. Considérant que la collaboration école-famille est un facteur de protection pour vivre une transition harmonieuse à l'école (Gouvernement du Québec, 2010), le sujet de ce projet s'inscrit bien dans le mandat de l'agente de développement.

Pour ce qui est de l'école participante au projet, celle-ci se retrouve en milieu rural, à quelques kilomètres du centre administratif du CSSH. Pour les années 2023 à 2028, le projet éducatif de l'école se compose de trois valeurs, soit la bienveillance, le plaisir et la collaboration (Centre de services scolaire Harricana, 2023). Ces valeurs font sens avec le projet proposé, puisque la bienveillance se reflètera dans la place et la voix accordées aux parents en rencontres. Le plaisir sera présent par la création de moments positifs parents-enfants lors des rencontres en classe.

Enfin, la valeur de la collaboration se retrouvera tout au long du projet puisque le but du projet est de développer ce lien collaboratif entre le milieu scolaire et le milieu familial.

Pour la classe de maternelle 5 ans participante au projet, les orientations et les pratiques pour soutenir le développement global de l'enfant sont prescrites via le programme-cycle de l'éducation préscolaire (maternelle 4 ans et 5 ans) (Gouvernement du Québec, 2023). Les propos entourant la collaboration école-famille-communauté prennent appui sur les recherches menées concernant l'importance de la relation école-famille concernant, notamment, l'image positive que l'enfant développera du milieu scolaire. Afin de favoriser la réussite éducative, la famille de l'enfant doit être perçue comme un partenaire (Gouvernement du Québec, 2023). Pour faire résonner ces propos avec le projet développé, le fait d'inviter les parents à venir à l'école une fois par mois pour vivre des activités avec leur enfant, mais également, pour leur permettre d'échanger avec l'enseignante sur des sujets spécifiques à la relation école-famille et pour discuter de façon plus informelle devraient favoriser cette vision que le parent et l'enseignante sont dans la même équipe et que tous les deux, ils souhaitent la réussite éducative de l'enfant.

5. CADRE CONCEPTUEL

La prochaine section permettra de définir les concepts utilisés dans le cadre de ce projet et de justifier le choix de chacune des définitions retenues. Ainsi, les principaux concepts décrits dans les prochaines lignes sont la collaboration école-famille, qui se veut être le thème central du projet ; la communication, tant ses avantages que ses obstacles ; et l'implication et la participation parentales qui sont utilisées de nombreux écrits scientifiques, et ce, parfois de manière interchangeable.

Commençons avec le concept central de ce projet, soit la collaboration école-famille. Il y a plusieurs définitions disponibles dans les écrits, mais pour les fins de ce projet, celle de Deslandes (2019) et celle de Larivée (2017) seront présentées, notamment puisque ce sont deux chercheurs qui travaillent en contexte québécois. D'abord, pour Deslandes (2019), la collaboration école-famille-communauté « [...] correspond au partage de responsabilités entre les parents, les enseignant-e-s et la communauté pour aider les élèves à réussir et à développer leur plein potentiel. » (p.6). C'est donc un concept plus général qui inclut la participation des parents, leurs responsabilités dans le parcours scolaire de même que le rôle majeur de l'école dans la mise en œuvre de la participation parentale dans le milieu scolaire. Également, pour elle, il importe de placer l'élève au cœur de cette collaboration (Deslandes, 2019).

Pour sa part, Larivée (2017) évoque le fait qu'il n'y a pas de consensus dans la littérature scientifique à l'égard de la définition du concept de collaboration école-famille-communauté. Néanmoins, sa recension des écrits a permis de ressortir que « [...] la relation [collaborative] concerne des représentants de l'école, de la famille et de la communauté et l'objet ou but commun est la persévérance et la réussite scolaires. » (Larivée, 2017, p.13).

Au regard de ces deux définitions, il est possible de déceler, de part et d'autre, la mention des acteurs importants, soit le milieu scolaire, le milieu familial et le milieu communautaire. Aussi, les deux font mention de la réussite de l'élève. Cependant, dans le cadre de ce projet, c'est la définition de Deslandes (2019) qui est retenue puisqu'elle définit la collaboration de façon plus globale, comme étant un concept qui en englobe plusieurs autres tel que la participation des parents et la communication. De plus, cette auteure mentionne que l'élève est au cœur du processus et que le tout est orchestré afin de le mener vers sa réussite (Deslandes, 2019). Ce passage rejoint bien le

but du projet de maîtrise visant à soutenir le lien entre l'école et la famille afin de favoriser la réussite éducative de l'élève de maternelle.

Il sera maintenant question de la communication, concept important dans le cadre du projet. Watzlawick mentionne qu'il faut considérer la personne « [...] comme l'élément d'un système de communication qui comprend plusieurs personnes (la famille, le couple...), au sein duquel « le comportement de chacun est lié au comportement de tous les autres et en dépend » » (1967 dans Molénat, 2023, p.197). Ainsi, les comportements de la personne, et ce, même le silence qui est vu comme une communication, exerceront une influence sur les autres (Watzlawick, 1967 dans Molénat, 2023).

Pour sa part, Renou mentionne que « la communication n'est pas toujours consciente, intentionnelle, ni réussie » (2005, p.88). Des incompréhensions peuvent se glisser dans les communications échangées et donc, avoir un impact sur les interactions entre les personnes. L'auteur ajoute que derrière la communication se cache une *volonté* ainsi qu'un *engagement* à vouloir communiquer avec l'autre (Renou, 2005, p.89). Il précise ce que sont ces deux aspects qui définiront la relation unissant les personnes qui communiquent. Deux modes de communication sont possibles, soit la communication verbale qui fait référence au contenu du message transmis et la communication non verbale qui, quant à elle, réfère à comment le message est transmis tel que par l'intonation et les gestes (Renou, 2005).

De façon plus spécifique, il existe le concept de la communication bidirectionnelle. Christenson et Sheridan (2001) définissent que « cette forme de communication est le résultat d'échanges constants entre l'enseignant et le parent. Elle repose non pas sur l'envoi d'informations aux parents, mais sur une possibilité pour eux de discuter d'enjeux en lien avec l'éducation de leur enfant » (dans Dumoulin *et al.*, 2013, p.7). La pratique de la communication bidirectionnelle est considérée comme un facteur primordial pour le développement de la collaboration école-famille. En plus d'une transmission d'informations, l'opportunité de discuter des défis éducationnels de leurs enfants doit être possible pour les parents. Le caractère bidirectionnel de cette communication favorise la résolution des défis rencontrés ainsi qu'une attitude d'ouverture dans les échanges (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013).

Bien que les définitions de Watzlawick (1967) et de Renou (2005) abordent le concept de communication de façon plus générale, c'est le concept de communication bidirectionnelle qui est

celui retenu. En effet, dans le cadre du projet, il est recherché que la collaboration école-famille se développe et pour se faire, cela suppose des interactions de l'école vers la famille et de la famille vers l'école.

Enfin, ce sont les concepts d'implication et de participation parentales qui seront définis afin de mieux comprendre la distinction entre les deux et ainsi, choisir le concept le plus approprié pour ce projet. D'abord, le concept de participation parentale, dans le contexte du milieu scolaire, « [...] réfère au rôle des parents ou de la famille dans l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants » (Christenson et al., 1992 dans Deslandes, 2019, p.5). Ensuite, la participation parentale comprend différents comportements manifestés par les parents tel que de préparer l'enfant le matin pour l'école, d'exercer une supervision lors de la réalisation des devoirs, de communiquer avec le milieu scolaire et d'être présent lors des réunions scolaires (Deslandes, 2003 dans Deslandes et Bertrand, 2004). Deslandes (2019) ressort deux aspects à la participation parentale, soit la participation à domicile et la participation à l'école. Par exemple, à la maison, lorsque les parents font les devoirs et leçons avec leurs enfants, cette pratique rejoint l'aspect de participation à domicile. De l'autre côté, lorsque le parent est présent à des activités ou des rencontres à l'école, cela relève de la dimension de la participation à l'école. (Deslandes, 2019).

Larivée (2011) a mis en lumière le fait que les auteurs utilisent les concepts de participation, implication et engagement parental comme s'ils étaient interchangeables. D'ailleurs, Deslandes (2019) privilégie l'utilisation du terme participation parentale alors que Larivée (2011, 2012), utilise plutôt le concept d'implication parentale. Pour ce dernier, l'implication parentale « [...] se fonde sur une forte participation comportant un engagement (Larivée, 2008) et elle se reconnaît, entre autres, par la présence des parents à l'école et par d'autres formes de soutien à la maison. » (Dumoulin, Thériault et Duval, 2014, p.120). Il mentionne également que l'implication parentale implique des interactions avec le personnel scolaire, et plus spécifiquement, avec l'enseignant de l'enfant (Larivée, 2011). L'auteur met sur les lieux permettant l'implication parentale, les types d'implication parentale et aussi, sur les niveaux de collaboration lorsqu'il y a implication parentale. Il a d'ailleurs développé une typologie comprenant huit formes de collaboration divisées en quatre niveaux : l'information et la consultation (niveau 1), la coordination et la concertation (niveau 2), la coopération et le partenariat (niveau 3) et la cogestion et la fusion (niveau 4) (Larivée, 2011, p.8-9).

Du côté d'Epstein, elle considère que « [...] l'utilisation des termes participation parentale et engagement parental réfère aux actions entreprises par les parents et évacue les actions et responsabilités prises par les milieux scolaire et communautaire pour faciliter cette implication. » (2018, dans Boucher et des Rivières-Pigeon, 2020, p.2). D'ailleurs, cette auteure a développé un modèle proposant six types de participation parentale, soit (1) le rôle parental, (2) la communication, (3) le bénévolat, (4) l'apprentissage à la maison, (5) la prise de décision et (6) la collaboration avec la communauté (Epstein, 2004, p.4).

Au regard de ces trois définitions, les parents sont présents dans chacune d'entre elles avec certaines actions qu'ils peuvent adopter. Cependant, il y a divergence dans le choix de mots pour le concept puisque Epstein (2004) et Deslandes (2019) utilise le terme *participation parentale* alors que Larivée (2011) utilise celui d'*implication parentale*. Pour les fins du projet, nous utiliserons le concept de participation parentale puisque nous souhaitons mettre en lumière, auprès de l'enseignante participante et du groupe de parents, les différents types de participation parentale possibles. Ainsi, la définition de Deslandes (2019) incluant les deux aspects à la participation, soit à domicile et à l'école de même que la typologie des six types de participation de Epstein (2001) sont retenues.

6. CADRE THÉORIQUE

Dans cette section, il sera question de ce qu'est l'approche psychoéducative telle que définie par Gendreau (2001) et en quoi celle-ci est indiquée pour répondre au besoin identifié dans ce projet. Il sera notamment question de la présence des psychoéducateurs dans le milieu scolaire (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2017) et de l'approche bioécologique (Letarte et Pauzé, 2018) qui a été retenue pour le projet.

La psychoéducation est à la fois un domaine d'étude, une approche d'intervention et une discipline (Grégoire, 2006). Pour sa part, Gendreau (2001) définit l'intervention psychoéducative comme étant « [...] une intervention spécialisée qui, en utilisant le milieu de vie du jeune aux prises avec des difficultés spécifiques d'adaptation, accompagne et soutient ce jeune dans sa démarche vers un meilleur équilibre face à lui-même et face à son entourage » (p.15). Selon l'Université de Montréal (s.d.), « la psychoéducation est une discipline qui se spécialise en prévention et en intervention dans le domaine de l'inadaptation psychosociale, principalement auprès des jeunes. » Ces définitions de la psychoéducation viennent rejoindre le projet pour les éléments suivants : *jeune, milieu de vie, prévention, accompagnement et soutien*. Rappelons-nous que le but du projet est de soutenir la réussite éducative des élèves de maternelle 5 ans en favorisant l'établissement des relations positives entre le milieu scolaire et le milieu familial. Ainsi, les élèves de maternelle 5 ans (les *jeunes*) sont au cœur du projet. Le projet s'inscrit dans une optique de *prévention* à l'égard que tous les élèves et leurs familles de la classe sont participants au projet, et ce, dès le début de l'année scolaire, avant que des difficultés puissent survenir. Par ce projet, nous rejoignons deux *milieux de vie* de l'enfant/élève, soit son milieu familial et son milieu scolaire. Finalement, c'est par de l'*accompagnement* et du *soutien*, tant auprès de l'enseignante que des parents, que le but du projet devrait être atteint.

Gendreau (2001) a élaboré une structure d'ensemble permettant de mieux comprendre et d'organiser l'intervention psychoéducative. D'ailleurs, Limoges (2020) évoque que « la raison d'être du modèle [de la structure d'ensemble] est de guider le psychoéducateur » (p.58). Cette structure est composée de dix éléments : *la personne* (enfant, adolescent, adulte), *l'intervenant* et les *parents* si applicable, les *objectifs*, le *programme*, le *système de responsabilités*, les *moyens de mise en relation*, le *code et les procédures*, le *temps*, l'*espace* et le *système d'évaluation et de reconnaissance* (Gendreau, 2001).

Cette structure a été prise en compte dans l'élaboration du projet. En se référant à l'annexe A concernant la proposition du projet-pilote, il est possible d'y relever certaines composantes de la structure d'ensemble (Gendreau, 2001), soit les objectifs, les moyens [de mise en relation], l'échéancier prévu qui fait référence au temps et l'évaluation de l'atteinte de l'objectif qui se rapporte au système d'évaluation. Des objectifs généraux et spécifiques ont été identifiés pour chacune des étapes du projet. Au travers de ces objectifs qui précisent les personnes concernées, nous pouvons y déceler les composantes des enfants, de l'enseignante, des parents et de l'étudiante à la maîtrise ainsi que les responsabilités de chacun. Afin d'atteindre ces objectifs, des moyens ont été prévus. Parmi ceux-ci, il est possible d'y retrouver le programme élaboré dans le cadre de ce projet (p.ex. capsule sur « La relation école-famille »). Pour chaque objectif à atteindre, un échéancier a été prévu, ce qui fait référence à la composante du temps objectif dans la structure d'ensemble de Gendreau (2001). Finalement, l'évaluation de l'atteinte de l'objectif pouvait se faire, parfois de façon plus formelle en utilisant des questionnaires pour mesurer la portée du projet (p.ex. *Mesure de la perception et de la satisfaction du lien école-famille*) et, d'autres fois, de façon plus informelle, par leur appréciation de la rencontre (p.ex. noter sur 5 étoiles ou écrire ce qu'ils retiennent de la rencontre).

Au niveau de la psychoéducation en milieu scolaire, les psychoéducateurs sont présents dans ce milieu depuis les années 1970 et ils interviennent avec les élèves manifestant des difficultés d'adaptation ou auprès du personnel scolaire pour les orienter face aux interventions à privilégier (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2017). Ces professionnels des services éducatifs complémentaires œuvrent tant dans les écoles primaires et secondaires qu'en formation générale des adultes et au collégial (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2017). Les actions mises en œuvre par les psychoéducateurs en milieu scolaire visent à agir en prévention face à ce que des difficultés d'adaptation surviennent ou s'amplifient. Dans l'aspect du rôle-conseil de la pratique du psychoéducateur, celui-ci peut venir soutenir et accompagner l'enseignant ou le milieu scolaire (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022).

Toujours en lien avec le psychoéducateur en milieu scolaire, Morin (2020) mentionne « il est important de privilégier, même si cela prend un certain temps, les actions servant à montrer à l'enseignant comment faire plutôt que de le faire à sa place » (p.494). Ces propos résonnent avec le projet de maîtrise mis en place puisqu'il mise sur le soutien et l'accompagnement apportés à

l'enseignante dans une visée d'autonomie. En effet, le projet est conçu de telle sorte que l'étudiante à la maîtrise laisse de plus en plus de place à l'enseignante, ce qui mène à la prise en charge des rencontres 7 et 8 par celle-ci.

Du côté de l'intervention, le *Modèle d'intervention à trois niveaux* est utilisé (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022) alors que dans le milieu de l'éducation, le modèle de la réponse à l'intervention (RAI) est davantage appliqué (Bissonnette, 2013). Ces deux modèles sont similaires puisqu'ils réfèrent tous deux à une intervention graduée. Pour les fins de ce projet qui se déroule spécifiquement en milieu scolaire, le modèle de la RAI est retenu. Bissonnette (2013) le définit comme étant « un modèle d'intervention à trois niveaux, qui permet la planification d'interventions préventives empiriquement validées, dont l'intensité est graduellement augmentée. » Au *Niveau 1*, il s'agit d'interventions probantes dans le domaine de l'éducation qui sont applicables pour tous les élèves tel que d'enseigner les règles de vie à manifester en classe ou de soutenir le jeune dans sa façon d'entrer en relations avec les autres (Bissonnette, 2013). Au *Niveau 2*, les élèves ayant davantage besoin de soutien pourront bénéficier d'interventions en sous-groupe qui seront plus spécifiques à leurs besoins tel qu'un sous-groupe pourrait être composé d'élèves nécessitant un soutien pour mieux gérer la colère. (Bissonnette, 2013). Finalement, au *Niveau 3*, les élèves pour qui les difficultés perdurent malgré les interventions des deux niveaux précédents bénéficieront d'interventions individuelles. À ce niveau, une évaluation, l'élaboration et la mise en place d'un plan d'intervention ainsi que la collaboration avec une équipe multidisciplinaire seront nécessaires. À noter que ce modèle est utilisé dans le milieu scolaire tant pour les difficultés comportementales que celles au niveau des apprentissages (Bissonnette, 2013). Au regard des définitions de chacun des niveaux, le projet actuel s'inscrit dans une intervention de *Niveau 1* où tout le groupe-classe, leurs parents et l'enseignante sont visés afin de faciliter le passage vers la maternelle 5 ans.

Dans le cursus universitaire en psychoéducation, nous apprenons diverses approches théoriques. Pour la réalisation de ce projet, le choix s'est posé sur l'approche bioécologique puisque plusieurs écrits entourant le milieu scolaire y font référence (Gouvernement du Québec, 2003, 2015, 2021). Par exemple, dans la publication du Gouvernement du Québec (2021), il est mentionné que ce modèle permet de constater l'impact sur la réussite éducative de l'élève puisqu'il fait ressortir les relations développées entre chacun des environnements. De plus, d'autres auteurs évoquent que « [...] l'écosystémie consiste à prendre en considération l'enfant et ses différents environnements

(systèmes) dans une relation dynamique où l'influence est réciproque. Des relations négociées entre ces environnements permettront de produire des changements désirés quant à la réussite scolaire. » (CTREQ et Fondation Lucie et André Chagnon, 2013, p.5). À la lumière de ces propos qui mettent en valeur la portée que ce modèle a sur l'analyse et l'intervention au niveau de la réussite des élèves, cela permet d'appuyer le choix de ce modèle théorique pour ce projet qui a pour but de favoriser la réussite éducative des élèves de maternelle 5 ans par le biais du développement de la relation école-famille.

Dans certains documents gouvernementaux et d'autres publications d'auteurs, le terme *écosystémique* peut être utilisé. Cependant, dans le cadre de cet écrit, nous retenons le terme le plus récent des modifications apportées à ce modèle, soit *bioécologique*. Pour bien comprendre l'approche bioécologique, commençons avec une définition. Ainsi, Letarte et Pauzé (2018) évoquent que

« L'approche bioécologique est une théorie qui explique l'adaptation et le développement humain comme résultant des relations transactionnelles complexes s'établissant entre les multiples systèmes composant une niche bioécologique. Selon ce point de vue, le comportement d'un individu est donc étudié en tenant compte de l'influence réciproque de ses propres caractéristiques et de celles des différents milieux de vie qui composent son environnement. » (p.54)

Ce modèle est représenté sous forme circulaire où la personne est placée au centre et les différents systèmes sont juxtaposés tout autour (Letarte et Pauzé, 2018). D'ailleurs, dans ce modèle, en lien avec le champ de pratique de la psychoéducation, Letarte et Pauzé (2018) soulignent que la place centrale est généralement attribuée à l'enfant ou l'adolescent. Afin de bien saisir la complexité de ce modèle, il importe de définir chacun des systèmes, soit l'*ontosystème*, le *microsystème*, le *mésosystème*, l'*exosystème* et le *macrosystème*. Débutons avec l'*ontosystème* qui est au centre du modèle, il s'agit donc de la personne dans sa globalité (p.ex. ses caractéristiques, ses valeurs, ses expériences, ses forces et ses défis). Par la suite, le *microsystème* fait référence aux gens et aux endroits que la personne côtoie régulièrement. Il peut s'agir, par exemple, de sa famille, de ses amis, de son lieu de travail, de son école, etc. (Letarte et Pauzé, 2018, p.56). Ensuite vient le *mésosystème*. Celui-ci correspond aux différentes interactions qu'il y a entre les microsystèmes de la personne. Dans le *mésosystème*, on cherche à démystifier les types de relations qui se sont instaurés entre les milieux et les gens fréquentés par la personne et ce qu'ils ont comme impact sur cette dernière (Letarte et Pauzé, 2018, p.57). Le système suivant est l'*exosystème*. Celui-ci fait

référence à des milieux non-fréquentés par la personne, mais qui ont un impact sur cette dernière. Les auteurs donnent l'exemple du milieu de travail des parents d'un enfant. Ainsi, l'enfant ne côtoie pas le lieu de travail de ses parents, mais les conditions et le climat de travail vécus par ses parents auront un impact sur lui (Letarte et Pauzé, 2018, p.57-58). Finalement, définissons le *macrosystème*. Ainsi, « le macrosystème constitue l'ensemble des croyances, des valeurs, des idéologies partagées par une communauté » (Letarte et Pauzé, 2018, p.58). De surcroît à tous ses systèmes, il y a le *chronosystème* qui fait référence au temps de même qu'à la chronologie des événements survenus au cours de la vie de la personne. Ce système englobe les moments marquants dans la vie de la personne (p.ex. la rentrée scolaire, un deuil, etc.) ainsi que l'époque dans laquelle elle vit (Letarte et Pauzé, 2018, p.58).

Ayant maintenant défini chacun des systèmes composant le modèle systémique, il peut apparaître que ce modèle théorique est celui indiqué pour le projet puisqu'il prend en considération la personne (l'élève) et les différents milieux qu'elle côtoie de même que l'influence que ceux-ci ont sur elle (Letarte et Pauzé, 2018). En reprenant les systèmes et le projet élaboré, il est possible de déceler que l'intervention réalisée se situe au niveau de l'*ontosystème*, soit les enfants fréquentant la maternelle 5 ans de la classe participante, sur le *microsystème* qui fait référence, dans ce cas-ci, au milieu familial et au milieu scolaire ainsi que sur le *mésosystème* puisque nous nous attardons au développement de relations positives entretenues entre le milieu scolaire et familial dans l'optique de favoriser la réussite éducative de l'enfant de maternelle 5 ans.

7. MÉTHODOLOGIE

Dans cette prochaine section, les différentes étapes poursuivies dans le cadre méthodologique du projet seront décrites. L'évaluation des besoins réalisée dans les premières années du projet sera évoquée. Le recrutement des participants et les considérations éthiques prises en compte dans le projet seront exposés. Finalement, la phase d'implantation, comprenant chacune des rencontres du projet, sera détaillée.

7.1.Évaluation des besoins

Le projet initial était de rencontrer des enseignantes de maternelle 5 ans pour définir leurs besoins et par la suite, se baser sur ces besoins pour planifier et réaliser des cafés-rencontres entre les parents et elles au cours de l'automne. Cette idée a été présentée à la directrice des services éducatifs et complémentaires (DSÉC) du CSSH à l'été 2021. Lors de cette discussion, nous avons obtenu son accord pour réaliser ce projet et pour contacter la direction d'une école primaire du secteur urbain, préalablement identifiée avec la DSÉC. Le projet a ensuite été présenté à la directrice de l'école primaire identifiée et celle-ci était intéressée. Elle devait rencontrer ses enseignantes de maternelle 5 ans pour leur exposer le projet et sonder leur intérêt à y participer.

Au mois d'août 2021, il a été confirmé par la direction que les enseignantes étaient intéressées par le projet. Il a été convenu de se rencontrer lors des journées de la rentrée progressive. Quelques semaines plus tard, nous avons eu une discussion avec la DSÉC pour lui proposer d'inclure une enseignante de maternelle 4 ans dans le projet. Madame nous a donné son accord pour approcher la même direction d'école avec qui nous allons travailler pour les classes de maternelle 5 ans. En effet, la DSÉC nous a orienté à procéder de cette façon puisque cela faciliterait les démarches d'avoir une seule direction d'école à consulter au cours du projet.

Ainsi, entre octobre 2021 et février 2022, nous avons tenu trois rencontres avec l'enseignante de maternelle 4 ans et avec les deux enseignantes de maternelle 5 ans. Ces rencontres ont permis de brosser le portrait de chacune des enseignantes (p.ex. nombre d'années d'expérience, attentes envers les parents, moyens de communication utilisés) et de définir leurs besoins entourant la collaboration école-famille en se basant sur des besoins potentiels issus des écrits scientifiques. Puis, nous avons sollicité les parents de ces trois classes pour des entrevues virtuelles individuelles. Nous avons eu trois parents, soit un de chaque classe, qui ont répondu positivement à l'invitation.

Un quatrième parent avait manifesté son intérêt, mais après avoir demandé un report de rencontre, il ne s'est pas connecté à la rencontre virtuelle prévue. Ces entrevues, réalisées en février 2022, visaient à échanger avec les parents sur la relation école-famille et à discuter de leurs besoins à cet égard. Ces mois pris pour sonder les enseignantes sur le terrain et le vécu de parents ont permis de relever des besoins de part et d'autre et de mettre ceux-ci en relation avec ce qui avait été relevé dans les écrits scientifiques et les pratiques déjà mises en place au CSSH ou ailleurs, puis d'identifier des propositions pour le projet à implanter. Lorsque le projet a repris après une année de pause, l'évaluation des besoins déjà effectuée a soutenu l'élaboration du projet-pilote tel qu'implanté en 2023-2024.

7.2. Recrutement des participants

En juin 2023, le projet-pilote, tel que décrit dans l'annexe A, a été présenté à la DSÉC. Ayant l'approbation de celle-ci, nous avons d'abord interpellé, avec l'accord de sa direction, une des enseignantes de maternelle 5 ans auprès de laquelle nous avons déjà collaboré lors des débuts de ce projet en 2021-2022. Celle-ci a accepté avec grand plaisir de participer avec sa classe au projet élaboré pour l'année scolaire 2023-2024. Ainsi, l'enseignante participante au projet a plus de 20 ans d'expérience en enseignement, elle a enseigné à tous les niveaux au primaire et, depuis six ans, au préscolaire (maternelle 4 ans et 5 ans). La classe de maternelle 5 ans participante se composait de 13 élèves, soit sept garçons et six filles. La composition de la classe était diversifiée en ayant des amis qui, l'année précédente, avaient fréquenté la maternelle 4 ans ou le programme Passe-Partout alors que pour d'autres, ils en étaient à leur première rentrée dans leur milieu scolaire. De plus, dans la classe, il y avait des aînés de fratries ainsi que des plus jeunes, donc certains parents vivaient une première transition scolaire avec leur enfant. Des pères et des mères se sont présentés aux rencontres et, à l'occasion, un beau-parent ou, rarement, un grand-parent étaient présents comme accompagnateur.

En plus de cette enseignante et de ce groupe participant, le projet a également été proposé à cinq enseignantes et à leurs directions respectives de même qu'à deux autres directions d'école. Une direction n'a pas donné suite et les autres personnes auxquelles le projet a été présenté ont refusé. En effet, bien que le projet leur semblait intéressant, les motifs de refus ont été le temps à y investir et le fait qu'une de leurs forces est la collaboration. Pour un milieu, les enseignants ont souhaité sonder l'intérêt des parents à participer à un tel projet pour s'assurer d'un bon taux de participation.

Plus de 50% des parents répondants ont noté être prêts à participer à un tel projet, mais les enseignantes de ce milieu ont décidé de ne pas adhérer au projet lors de cette année scolaire considérant des motifs personnels.

7.3. Considérations éthiques

Afin que les parents comprennent bien le projet et ce qu'il impliquait, un *Formulaire d'information et de consentement* a été rédigé à leur intention (voir Annexe B). Ce formulaire contient la description du projet, les avantages et les inconvénients d'y participer, les mesures prises pour respecter la confidentialité, la façon de diffuser les résultats et l'affirmation que la participation au projet est volontaire. Ce formulaire a été expliqué aux parents et ceux consentant à participer au projet l'ont signé. Au cours des rencontres, si le second parent, un beau-parent ou exceptionnellement un grand-parent se présentait, cette personne devait prendre connaissance du formulaire et le signer, le cas échéant.

7.4. Implantation

C'est à partir de la fin août 2023 que le projet du développement du lien école-famille a commencé son implantation auprès de l'enseignante de maternelle 5 ans et de sa classe. Ce projet avait pour but de développer le lien entre l'école et la famille afin de favoriser la réussite éducative de l'élève (voir Annexe A pour la Proposition détaillée du projet-pilote). Il s'est déployé en deux volets, soit un avec l'enseignante et un avec les parents et l'enseignante. En effet, le volet avec l'enseignante visait à soutenir et à accompagner l'enseignante par différents moyens, tel que par des capsules sur les thèmes associés à la collaboration école-famille, par du modelage et par des mises en situation de ce qui pourraient se passer avec des parents. Nous avons réalisé neuf rencontres avec l'enseignante d'une durée moyenne d'une heure. Du côté des rencontres avec les parents, la première heure était vécue en classe avec les enfants, ce qui leur permettait de voir le fonctionnement de la classe et de réaliser des activités parents-enfants selon les apprentissages en cours. Puis, la deuxième heure était réalisée entre les parents et l'enseignante afin de discuter d'un thème particulier entourant la collaboration école-famille. Il y a eu huit rencontres de deux heures avec les parents. Finalement, à la demande de la direction, une neuvième rencontre a été organisée avec les parents, l'enseignante de maternelle 5 ans et la future enseignante de première année afin de créer un premier contact et ainsi, faciliter la transition vers le primaire.

Au plan des modalités du projet, en début d'année, le projet a été présenté aux parents puis le calendrier de rencontres leur a été remis. En effet, les rencontres avec les parents étaient établies pour l'année scolaire, à une fréquence d'une fois par mois, toujours le vendredi matin dès le début de la journée. Les rencontres avec l'enseignante étaient toujours préalables à la rencontre avec les parents, puis elles étaient fixées une à la fois, soit lors d'une journée pédagogique, après l'école ou lors d'une période libre. Les rencontres avec l'enseignante se passaient généralement dans la classe de maternelle 5 ans et celles avec les parents se déroulaient, soit dans la classe ou dans un autre local réservé pour l'occasion. Chaque rencontre se terminait avec une appréciation de celle-ci, ce qui permettait d'avoir une rétroaction directe du contenu véhiculé et des activités vécues.

Pour chacune des rencontres avec l'enseignante et avec les parents, les ateliers ont été conçus en se basant sur les écrits scientifiques entourant la collaboration école-famille et les sujets s'y rattachant. Avant d'être présentés à l'enseignante et aux parents, les deux co-directeurs du projet de maîtrise apportaient leurs commentaires et les modifications étaient faites par la suite.

Ainsi, la première rencontre avait pour objectif de débiter la création du lien école-famille. Une activité brise-glace pour mieux se connaître a été réalisée et la capsule sur le thème *Les avantages du lien école-famille et les diverses formes de ce lien* a été présentée aux parents. La rencontre s'est terminée avec la mesure de début de projet. L'enseignante a, quant à elle, complété la *Grille pour se situer sur des items en lien avec la collaboration enseignante-famille* (voir Annexe C). Puis, les parents ont complété la *Mesure de la perception et de la satisfaction du lien école-famille* (voir Annexe D). Ces deux documents ont été réutilisés au cours du projet pour la mesure de milieu et de fin de projet. De plus, lors de cette première rencontre, il était demandé aux parents de compléter la liste de *Besoins potentiels chez les parents* (voir Annexe E) utile pour la cinquième rencontre visant à répondre à un besoin des parents.

La deuxième rencontre visait l'établissement d'une vision commune chez l'enseignante et les parents au niveau des rôles et des attentes de chacun. Ainsi, la capsule *Les rôles et les attentes de chacun* a été présentée puis, une discussion entre les parents et l'enseignante pour convenir de leurs attentes s'en est suivie. Les parents ont d'abord, individuellement, identifié leur attente principale. Puis, ils ont échangé avec les autres pour déterminer les trois attentes à retenir pour le projet. À la suite de cette rencontre, un aide-mémoire reprenant les rôles et les attentes convenus entre les parents et l'enseignante a été conçu.

La troisième rencontre portait sur les façons de communiquer entre l'enseignante et les parents. *L'atelier sur la communication école-famille* a été présenté et une discussion s'en est suivie entre les parents et l'enseignante. Un document synthèse a été produit à la suite de cette rencontre pour rappeler les moyens de communication à privilégier selon le contexte.

La quatrième rencontre se voulait être un moment de partage. Celle-ci s'est majoritairement passée entre parents et enfants, en classe. Chacun leur tour, le duo enfant-parent présentait au reste du groupe une activité ou une tradition familiale du temps des Fêtes. Le dernier trente minutes de la rencontre a permis de faire la mesure de milieu du projet avec les parents (Annexe D *Mesure de la perception et de la satisfaction du lien école-famille*).

La cinquième rencontre, réalisée en janvier, visait à répondre à un besoin évoqué par les parents. Pour ce groupe, le besoin identifié était de mieux connaître les intervenants scolaires. Ainsi, dans la deuxième heure avec les parents, les différents intervenants de l'école sont venus se présenter et expliquer leur mandat respectif. Les parents ont donc pu mettre des visages sur le personnel intervenant, recevoir de l'information et poser leurs questions s'ils en avaient.

La sixième rencontre avait pour objectif de susciter davantage la participation des parents en utilisant de nouvelles stratégies. L'enseignante avait donc ciblé comme stratégies d'informer les familles sur les devoirs et les leçons via le commencement de trousse à la maison ainsi que de questionner les parents pour connaître leur intérêt à venir aider en classe ou à venir présenter leur métier ou un passe-temps. Dans les dernières trente minutes de la rencontre, il a été présenté aux parents le document synthèse *Pratiques possibles pouvant favoriser les six types de participation parentale* visant à démontrer qu'il existe différentes façons de participer à la vie scolaire de leur enfant.

Le dernier objectif du projet visait à ce que l'enseignante poursuive le lien établi avec les familles jusqu'à la fin de l'année. Ainsi, l'enseignante avait la charge d'organiser les septième et huitième rencontres prévues au calendrier, tout en étant accompagnée. Lors de la septième rencontre, la psychomotricité a été mise à l'honneur avec un invité pour faire vivre aux parents des activités psychomotrices à réaliser avec leurs enfants et pour leur démontrer la pertinence de bouger. À la huitième rencontre, l'enseignante avait prévu que les enfants, accompagnés de leur parent, présentent au groupe ce qui « fait briller leurs yeux », donc une de leurs passions. Les derniers trente minutes de la rencontre ont servi à réaliser la mesure de fin de projet des parents (Annexe D

Mesure de la perception et de la satisfaction du lien école-famille) ainsi qu'une discussion sur ce qu'ils retiennent du projet ou leur activité coup de cœur.

8. RÉSULTATS

Dans cette section, il sera question des principaux résultats de cette étude de cas. Le taux de participation des parents, le résultat des données recueillies auprès des parents et de l'enseignante seront exposés dans cette section.

8.1. Taux de participation

À la fin de ce projet, un taux de participation des parents de 92,5% a été calculé. Ce taux prend en compte la rencontre d'accueil de début d'année organisée par l'enseignante où le projet a été présenté et il exclut du calcul les élèves absents lors des rencontres. Ce pourcentage de 92,5% de présence de parents équivaut à approximativement un enfant non accompagné par rencontre. À noter que la classe participante comptait un total de 13 élèves, dont des enfants jumeaux pour qui un parent était présent aux rencontres pour ses deux enfants.

8.2. Mesure de la perception et de la satisfaction du lien école-famille

L'outil *Mesure de la perception et de la satisfaction du lien école-famille* a été complété par 10 parents au début du projet, par 8 parents en milieu de projet et par 10 parents en fin de projet. Il y a donc eu un petit nombre de parents absents lors des complétions de cette mesure. Ci-dessous se retrouve un tableau avec le pourcentage de réponses obtenues pour chacun des énoncés pour les trois complétions réalisées.

Tableau 1
Compilation des résultats obtenus lors des trois complétions de la *Mesure de la perception et de la satisfaction du lien école-famille*

	En désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	En accord	Ne s'applique pas
1. « Je sens que mes besoins comme parents d'élève sont répondus »				1 ^{ère} complétion : 80% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 20%
2. « Je suis en mesure d'exprimer mes besoins comme parents au milieu scolaire »				1 ^{ère} complétion : 80% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 20%
3. « Lorsque j'ai exprimé un besoin, j'ai senti que celui-ci a été répondu »			3 ^e complétion : 10%	1 ^{ère} complétion : 70% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 90%	1 ^{ère} complétion : 30%
4. « Je connais les avantages d'entretenir un lien avec l'école »				1 ^{ère} complétion : 100% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	
5. « Je comprends mon rôle comme parent d'élève »				1 ^{ère} complétion : 100% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	
6. « J'apprécie les activités vécues en classe avec mon enfant, son groupe et son enseignante »				1 ^{ère} complétion : 100% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	
7. « J'apprécie pouvoir venir dans l'école et				1 ^{ère} complétion : 100%	

dans la classe de mon enfant »				2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	
8. « J'apprécie les moments de partage avec les autres parents lors des activités scolaires »			1 ^{ère} complétion : 10%	1 ^{ère} complétion : 90% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	
9. « Je sens que je peux participer à la vie scolaire de mon enfant de diverses façons »				1 ^{ère} complétion : 100% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	
10.« Je sens que je connais l'enseignante de mon enfant »				1 ^{ère} complétion : 90% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 10%
11.« Je reconnais l'importance de développer et de maintenir un bon lien avec l'enseignante et l'école de mon enfant »				1 ^{ère} complétion : 100% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	
12. « Je comprends le rôle et les attentes de l'enseignante »			1 ^{ère} complétion : 10% 3 ^e complétion : 10%	1 ^{ère} complétion : 80% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 90%	1 ^{ère} complétion : 10%
13. « Je suis en mesure de nommer mes attentes à l'enseignante »			2 ^e complétion : 12,5%	1 ^{ère} complétion : 80% 2 ^e complétion : 87,5% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 20%
14. « Je connais les divers moyens de communication utilisés par l'école et l'enseignante »			1 ^{ère} complétion : 10%	1 ^{ère} complétion : 70% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 20%
15. « Je sais comment utiliser les divers moyens de communication utilisés par l'école et l'enseignante »				1 ^{ère} complétion : 80% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 20%

16. « Il est facile pour moi d'échanger et de discuter avec l'enseignante de mon enfant »				1 ^{ère} complétion : 80% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 20%
17. « Je suis majoritairement satisfaisant des communications/échanges entretenues avec l'enseignante et le milieu scolaire »				1 ^{ère} complétion : 80% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 20%
18. « Je sens que le milieu scolaire veut apprendre à connaître mon enfant »			1 ^{ère} complétion : 10%	1 ^{ère} complétion : 80% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 10%
19. « Je sens que le milieu scolaire veut apprendre à me connaître comme parent, ma famille, mes expériences... »			1 ^{ère} complétion : 10%	1 ^{ère} complétion : 80% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 10%
20. « Je sens que je connais le milieu scolaire de mon enfant, les personnes qu'ils côtoient au quotidien »			1 ^{ère} complétion : 20% 2 ^e complétion : 25%	1 ^{ère} complétion : 70% 2 ^e complétion : 75% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 10%
21. « Je sens que mes besoins quant à la relation école-famille sont répondus »			2 ^e complétion : 12,5%	1 ^{ère} complétion : 90% 2 ^e complétion : 87,5% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 10%
22. « Il est facile pour moi d'échanger et de discuter avec les autres acteurs du milieu scolaire (p.ex. direction, éducatrice du service de garde, technicienne en éducation spécialisées, etc.) »		3 ^e complétion : 10%	1 ^{ère} complétion : 20% 2 ^e complétion : 37,5%	1 ^{ère} complétion : 60% 2 ^e complétion : 62,5% 3 ^e complétion : 90%	1 ^{ère} complétion : 20%
23. « Je sens que le milieu scolaire met en place divers moyens/stratégies afin que je puisse participer »				1 ^{ère} complétion : 90% 2 ^e complétion : 100% 3 ^e complétion : 100%	1 ^{ère} complétion : 10%
24. « Je sens que je contribue à développer				1 ^{ère} complétion : 80%	1 ^{ère} complétion : 20%

la relation entre moi et l'école »				2 ^e complétion : 100%	3 ^e complétion : 100%
25. « Je pense que davantage d'actions pourraient être faites pour développer ma relation avec l'école »	1 ^{ère} complétion : 30%	1 ^{ère} complétion : 30%	1 ^{ère} complétion : 10%	1 ^{ère} complétion : 20%	1 ^{ère} complétion : 10%
	2 ^e complétion : 12,5%	2 ^e complétion : 12,5%	2 ^e complétion : 10%	2 ^e complétion : 75%	
	3 ^e complétion : 10%	3 ^e complétion : 10%	3 ^e complétion : 10%	3 ^e complétion : 70%	

Source : Données provenant de la complétion de la mesure par les parents participants lors des trois temps.

À la première complétion, certains ont mis comme réponse *Ne s'applique pas* aux énoncés, quelques-uns ont choisi *Un peu en accord* pour les énoncés 8, 12, 14, 18, 19, 20 et 22 et plus de 80% des répondants ont répondu être *En accord*. Pour la dernière question (25), les réponses des parents variaient d'*En désaccord* à *En accord*, en passant par *Ne s'applique pas*.

À la prise de mesure du milieu de projet, tous les parents ont répondu être *En accord* avec les énoncés de la première page du questionnaire. Puis, certains ont noté être *Un peu en accord* avec les énoncés 13, 19, 20 et 22. Pour la dernière question (25), les réponses étaient aussi variables, mais une majorité de parents a mentionné être *En accord*.

Pour la dernière complétion, la majorité des parents a affirmé être *En accord* avec les énoncés des deux pages. Une seule notation *Un peu en accord* a été donnée pour les énoncés 3 et 12. Puis, une seule réponse *Un peu en désaccord* a été donnée pour la question 22. Enfin, à la dernière question (25), les réponses variaient, mais une majorité de parents a mentionné être *En accord*.

8.3. Appréciation des thèmes abordés au cours du projet Développement du lien école-famille

Le questionnaire *Appréciation des thèmes abordés au cours du projet Développement du lien école-famille* a été rempli par les parents à la dernière rencontre du projet et les résultats obtenus mettent en lumière les thèmes les plus appréciés. La 7^e rencontre portant sur la psychomotricité avec un invité et la 8^e rencontre où ils devaient réaliser une présentation avec leur enfant sont les rencontres les plus appréciées à égalité avec sept mentions chacune.

8.4. Table ronde avec les parents sur ce qui est retenu du projet

À la huitième rencontre du projet, une table ronde avec les parents a été réalisée. Il leur a été demandé ce qu'ils retenaient du projet ou leur coup de cœur. Il est possible de regrouper les propos similaires dits entre les parents. Ainsi, un peu moins que la moitié des parents ont particulièrement

apprécié voir leur enfant dans la classe, lorsqu'il faisait sa routine et avoir pu observer ses interactions avec ses pairs. Certains ont souligné avoir apprécié la rencontre de la présentation des spécialistes de l'école afin de mieux les connaître alors que d'autres ont indiqué avoir aimé la rencontre avec un invité sur la psychomotricité, rencontre qui les a informés et mis à l'affût sur ce sujet. D'ailleurs, lors de ce tour de table, le parent 1 a témoigné que son conjoint, qui avait peur de revenir à l'école, a assisté à la rencontre de psychomotricité et après, il lui a mentionné : « finalement je suis resté à la rencontre après et c'était vraiment intéressant, tu aurais dû être là, c'était pertinent » (A. Lamoureux, entrevue, 12 avril 2024). Finalement, la moitié des parents ont mentionné que les rencontres du projet-pilote leur ont permis de créer et de solidifier le lien de confiance avec l'école (A. Lamoureux, entrevue, 12 avril 2024).

8.5.Appels téléphoniques individuels aux parents

À la suite du projet, des appels téléphoniques individuels ont été réalisés auprès des parents. Dans le cas d'un enfant en garde partagée, les deux parents ont été appelés. Puis, il y a un parent pour lequel nous n'avons pas pu réaliser l'entrevue téléphonique malgré les rappels et un rendez-vous fixé. Lors de ces appels, diverses questions ouvertes ont été posées permettant de recueillir leur opinion sur :

- le déroulement du projet ;
- le fait que le projet s'est déroulé en groupe ;
- les rencontres vécues afin de connaître ce qu'ils ont préféré, ce qui n'était pas pertinent et ce que ces rencontres ont apporté à leur relation école-famille ;
- l'élément à prioriser dans le projet ;
- ce qui pourrait être amélioré dans le projet ;
- comment cette expérience vécue cette année leur sera utile pour leurs prochaines années comme parent d'élève et la pertinence de développer un projet dans les autres niveaux scolaires ;
- tout autre commentaire.

Ces entrevues individuelles ont duré 5 à 18 minutes selon le parent interrogé. Au regard des trois dernières questions posées, il est possible de ressortir des similitudes dans les réponses des parents.

Pour l'élément à prioriser dans le projet, il est possible de déceler quatre catégories de réponses similaires chez les parents, soit la rencontre avec le personnel scolaire, vivre les rencontres avec les autres parents, les activités réalisées avec les enfants et l'ensemble du projet. Ainsi, une

majorité de parents ont nommé qu'il faut prioriser la rencontre avec le personnel scolaire. Le parent 2 a mentionné qu'elle avait été soutenue par une personne intervenante à la suite d'une problématique avec son enfant et que grâce à la rencontre avec les intervenants, elle s'est sentie rassurée de les connaître et elle a su vers qui se tourner lorsqu'un besoin est survenu (A. Lamoureux, appels téléphoniques, du 16 au 19 avril 2024). Un grand nombre de parents ont soulevé que le projet soit vécu en groupe avec les autres parents est un incontournable. D'ailleurs, le parent 1 a nommé qu'être en groupe avec les parents fait en sorte qu'ils se sentent interpellés, qu'il y a un effet de groupe (A. Lamoureux, appels téléphoniques, du 16 au 19 avril 2024). Quelques parents ont nommé qu'il faut conserver la partie des rencontres où des activités sont réalisées avec les enfants. Enfin, certains parents ont mentionné que l'ensemble du projet doit être priorisé. À noter que quelques parents ont donné plus d'une réponse à cette question.

À la question posée aux parents sur ce qui pourrait être amélioré dans le projet, il est ressorti quatre regroupements de réponses. Une majorité des parents ont mentionné qu'ils ne trouvent rien à changer dans le projet, que la fréquence des rencontres et la durée du projet étaient bien. Par exemple, le parent 1 a dit : « c'est un beau projet de A à Z » et il a spécifié qu'il n'y a pas eu de temps mort et que le contenu était pertinent (A. Lamoureux, appels téléphoniques, du 16 au 19 avril 2024). Un petit nombre de parents ont relevé qu'il peut être difficile d'être présents aux rencontres, notamment à cause du travail. Finalement, un parent a soulevé que des rappels avant chaque rencontre pourraient être faits et un parent a mentionné que le projet pourrait se poursuivre plus longtemps. En ce sens, ce parent (3) a nommé qu'elle « continuerait ça plus longtemps pour que ça aide » (A. Lamoureux, appels téléphoniques, du 16 au 19 avril 2024).

Pour ce qui est de la dernière question posée au niveau du réinvestissement l'expérience vécue pour les prochaines années à venir comme parents d'élève, il est ressorti de façon plus importante chez les parents, l'importance de la communication, surtout avec l'enseignante. Par exemple, le parent 4 a mentionné : « clarifier les communications aux enseignants, éclaircir au besoin, discuter de vive voix, prendre le temps s'il y a une incertitude pour que la relation continue de bien aller et qu'il n'y aille pas d'impact sur l'enfant » (A. Lamoureux, appels téléphoniques, du 16 au 19 avril 2024). Quelques parents ont mentionné l'utilité d'avoir vu l'environnement scolaire et de connaître le personnel. Certains ont soulevé qu'ils souhaiteraient que le projet continue ou se poursuive à d'autres niveaux scolaires. Également, un parent a nommé que son expérience aurait été différente si elle avait vécu le projet à son premier enfant, un a soulevé que cela lui sera utile tout au long de

l'année pour la relation école-famille et le parent 5 a mentionné que ce qu'elle va réinvestir du projet est de « verbaliser avec les autres parents, n'est pas seule dans cette réalité » (A. Lamoureux, appels téléphoniques, du 16 au 19 avril 2024).

8.6. Grille pour se situer sur des items en lien avec la collaboration enseignante-famille

Du côté de l'enseignante, la *Grille pour se situer sur des items en lien avec la collaboration enseignante-famille* a été complétée comme mesure en début, en milieu et en fin de projet. Cette grille permettait de savoir si le contenu des rencontres du projet a répondu à des besoins et de mesurer s'il y a eu une évolution des compétences pour développer le lien de collaboration avec les familles. Dès le début du projet, l'enseignante identifiait posséder comme compétences d'être à l'écoute des besoins et de se mettre à la place des parents ce qui facilite la communication et l'établissement du lien. Comme habileté la soutenant dans la collaboration, elle a mentionné son utilisation de diverses méthodes de communication. Pour ce qui est des savoirs au niveau de la collaboration avec les familles, elle rapportait être consciente des horaires chargés des parents et de la réalité de la garde partagée, ce qui fait qu'elle varie ses temps de rencontre. Pour les énoncés, une majorité est identifiée comme *efficace* et certains sont notés entre *pas efficace* et *efficace*, soit :

- « 6. Pour instaurer une communication bidirectionnelle (dans les deux sens) » ;
- « 11. Pour mettre en place des stratégies favorisant la participation de la famille à la vie scolaire » ;
- « 12. Pour que la famille puisse contribuer aux apprentissages de l'enfant » ;
- « 13. Pour organiser et inviter les familles à venir participer à des activités en classe » ;
- « 15. Pour adapter les activités/rencontres selon les contraintes que les parents peuvent avoir (p.ex. horaire de travail) » ;
- « 18. Pour favoriser la collaboration avec les familles plus réticentes/ difficiles à rejoindre/ayant des expériences négatives avec le milieu scolaire » ;
- 22. Pour utiliser des stratégies pour transmettre aux parents leur rôle dans la réussite éducative de son enfant ».

Pour ces items, elles justifient la cote émise à l'effet qu'il est difficile de rejoindre tous les parents et qu'elle souhaite fournir davantage de retours et d'exemples d'activités sur les apprentissages des élèves.

À la complétion du questionnaire en milieu de projet, la majorité des énoncés sont identifiés comme *efficace*. Elle a noté entre *pas efficace* et *efficace* pour les items :

- « 15. Pour adapter les activités/rencontres selon les contraintes que les parents peuvent avoir (p.ex. horaire de travail) » ;
- « 18. Pour favoriser la collaboration avec les familles plus réticentes/ difficiles à rejoindre/ayant des expériences négatives avec le milieu scolaire » ;
- « 24. Pour surpasser les difficultés rencontrées avec les parents, pour aller au-delà des préjugés ».

Pour justifier ces trois items, l'enseignante a inscrit que les ateliers durant les heures de travail des parents la questionnaient un peu, puisque cela peut être un obstacle à la participation, mais elle sait qu'il s'agit d'une réalité du milieu scolaire avec laquelle nous avons peu de marge de manœuvre.

Pour la dernière complétion à la fin du projet, les items sont majoritairement notés *efficace*. Puis, six items sont identifiés comme *tout à fait efficace*, soit :

- « 13. Pour organiser et inviter les familles à venir participer à des activités en classe » ;
- « 14. Pour aménager l'espace et créer un climat permettant que les familles se sentent accueillies » ;
- « 16. Pour discuter avec les parents dans un langage accessible et qui permet les échanges » ;
- « 19. Pour collaborer avec les familles puisque j'ai le soutien de ma direction » ;
- « 20. Pour comprendre mon rôle comme enseignante dans la collaboration avec les parents » ;
- « 21. Pour comprendre le rôle des parents ».

Pour elle, l'item sur lequel elle a le plus progressé est sur la communication aux parents des apprentissages faits par leur enfant, et ce, par différents moyens. Aussi, son coup de cœur du projet a été que les thèmes abordés suscitaient l'intérêt des parents et que cela transparaisait par leur participation active aux échanges en rencontre.

8.7. Entrevue finale avec l'enseignante

Une entrevue avec des questions ouvertes a été réalisée avec l'enseignante lors de notre dernière rencontre officielle du projet à la mi-avril. Au niveau du réinvestissement des acquis et de

l'expérience vécue dans le projet, cette entrevue a fait ressortir qu'elle veut refaire le projet sensiblement de la même façon l'an prochain, soit une rencontre par mois et presque les mêmes thèmes puisqu'elle « trouve que ça, ça a vraiment aidé » (A. Lamoureux, entrevue, 17 avril 2024). Toujours dans cette entrevue, il lui a été demandé son aisance à reproduire le projet. L'enseignante a mentionné qu'elle serait capable de le refaire par elle-même, mais qu'elle a apprécié le faire à deux pour le partage d'idées et les échanges.

Dans cette section, les principaux résultats de ce projet de maîtrise ont été exposés. Il a été notamment question du taux de participation aux rencontres, des données recueillies auprès des parents (*Mesure de la perception et de la satisfaction du lien école-famille*, thèmes les plus appréciés et appels téléphoniques) et de celles de l'enseignante (*Grille pour se situer sur des items en lien avec la collaboration enseignante-famille* et l'entrevue de fin de projet). Ces résultats seront discutés dans la section suivante.

9. DISCUSSION

Dans cette prochaine section, nous discuterons des résultats obtenus. De façon plus spécifique, il sera question des légères progressions constatées par les complétions des outils par les parents et par l'enseignante, du taux de participation, de certains contenus essentiels des rencontres et d'une difficulté soulevée par certains parents. Dans les paragraphes suivants, ces résultats seront mis en lien avec la recension des écrits, le projet développé et implanté, l'approche choisie et le champ de la psychoéducation.

Du côté des parents, le questionnaire *Mesure de la perception et de la satisfaction du lien école-famille* a été complété à trois reprises lors du projet, soit au début, au milieu et à la fin. En début de projet, sept énoncés qui ont été cotés *Un peu en accord*. Par exemple, les énoncés : « J'apprécie les moments de partage avec les autres parents lors des activités scolaires », « Je comprends le rôle et les attentes de l'enseignante » et « Je connais les divers moyens de communication utilisés par l'école et l'enseignante ». Par la suite, lors de la mesure de milieu de projet, les parents ont indiqué être *En accord* avec les énoncés présents sur la première page et certains ont mentionné être *Un peu en accord* pour quatre énoncés dont « Je sens que je connais le milieu scolaire de mon enfant, les personnes qu'ils côtoient au quotidien » et « Il est facile pour moi d'échanger et de discuter avec les autres acteurs du milieu scolaire (p.ex. direction, éducatrice du service de garde, technicienne en éducation spécialisées, etc.) ». Entre le début et le milieu du projet, une légère progression sur la cotation des items est relevée. En effet, si l'on reprend les items du début qui ont été cotés *Un peu en accord*, ceux mentionnés ci-haut s'apparentaient à des thèmes abordés dans la première moitié du projet, soit les rôles et les attentes de chacun ainsi que la communication. De plus, pour l'item « J'apprécie les moments de partage avec les autres parents lors des activités scolaires », c'est d'ailleurs un élément que les parents ont identifié à être priorisé, soit que le projet soit vécu avec les autres parents. Nous y reviendrons plus bas. À la dernière mesure, les parents ont répondu majoritairement être *En accord* avec les énoncés des deux pages. Les énoncés « Lorsque j'ai exprimé un besoin, j'ai senti que celui-ci a été répondu » et « Je comprends le rôle et les attentes de l'enseignante » ont obtenu une seule notation *Un peu en accord*. Aussi, l'énoncé « Il est facile pour moi d'échanger et de discuter avec les autres acteurs du milieu scolaire (p.ex., direction, éducatrice du service de garde, technicienne en éducation spécialisées, etc.) » a obtenu une seule cotation *Un peu en désaccord*. Comme ces résultats ne sont pas en

majorité, il est possible d'émettre l'hypothèse que le ou les parents ayant mis ces cotations à ces trois derniers items ont pu être absents à certaines rencontres ou bien qu'ils ont pu rencontrer des difficultés pour lesquelles nous ne sommes pas au courant. Autrement, en prenant les items qui étaient notés *Un peu en accord* en milieu de projet, ceux-ci ont progressé à la fin du projet et il est possible d'attribuer cela à la rencontre réalisée avec le personnel intervenant de l'école. En effet, les items correspondaient au fait de connaître les gens du milieu scolaire et d'être à l'aise de discuter avec eux. Il est possible que de rencontrer le personnel du milieu scolaire et de connaître leur rôle, lors de la septième rencontre du projet, a permis aux parents d'avoir une meilleure connaissance et une plus grande aisance avec eux. Finalement, au cours des trois complétions du questionnaire, la dernière question « Je pense que davantage d'actions pourraient être faites pour développer ma relation avec l'école » a reçu des réponses variées, sans observer une progression ou un recul. Nous croyons que cela est attribuable au fait que cette dernière question était formulée à l'inverse des autres de même que la légende des cotes ne se retrouvait pas sur le verso du document, ces deux hypothèses pourraient expliquer les réponses divergentes. En somme, bien que les complétions initiales de cette mesure étaient déjà positives, à la fin du projet, une légère évolution des énoncés est constatée et il est possible d'affirmer que le projet a été tout de même efficace et apprécié des participants.

Ensuite, un taux de participation des parents aux rencontres de 92,5% a été obtenu dans le cadre du projet, celui-ci équivaut à un enfant non accompagné. Ce pourcentage élevé signifie que nous avons la majorité des parents présents aux rencontres. Au regard de ce pourcentage, il est possible de faire un lien avec les écrits soulignant que les invitations faites par l'école est le premier prédicteur de l'implication parentale (Deslandes et Bertrand, 2004). Dans le cadre de ce projet, des invitations formelles ont été faites aux parents pour participer aux activités en classe chaque mois et les parents ont répondu présents. De plus, un parent a soulevé que les rappels avant les rencontres seraient un élément à améliorer. Il est possible d'interpréter ce commentaire de sorte que quand le milieu scolaire ou l'enseignante font des rappels aux parents concernant les activités à venir, leur participation en est facilitée.

Pour ce qui est des rencontres les plus appréciées, ce sont les deux dernières rencontres du projet qui ont reçu le plus de votes. Ces rencontres, où les thèmes ont été choisis par l'enseignante, portaient sur la psychomotricité et sur la réalisation d'une présentation parent-enfant. Il est

probable que ces deux rencontres aient été les préférées des parents puisque le lien de l'enseignante avec eux s'était développé au cours des sept derniers mois de sorte qu'elle les a élaborés en connaissant bien ce qui pouvait rejoindre les parents. Il est aussi possible que ces deux dernières rencontres aient été mentionnées à cause de l'*effet de récence*. Effectivement, ce biais cognitif est une « tendance à se souvenir plus facilement des dernières informations reçues » (Lefebvre, 2024). Ayant rempli le document à la fin du projet, peu de temps après avoir vécu la septième rencontre et immédiatement après la réalisation de la huitième rencontre, ces deux expériences récentes ont pu teinter leur appréciation.

Au niveau de ce que les parents retiennent du projet ou leur coup de cœur, six parents ont mentionné le développement du lien de confiance avec l'école (A. Lamoureux, entrevue, 12 avril 2024). Ces commentaires des parents vont dans le même sens que le but de ce projet, soit de *soutenir le développement du lien école-famille*. Par conséquent, ce résultat obtenu permet d'affirmer que le projet tel que planifié et mis en œuvre a permis d'atteindre le but recherché initialement. De plus, par ce résultat, des liens sont possibles avec l'approche bioécologique choisie. En effet, les deux milieux (école et famille) qui composent le mésosystème autour de l'enfant ont développé leur relation. En reprenant l'explication du mésosystème soulevant qu'il vise à mettre en lumière les relations qui se développent entre les milieux fréquentés et d'établir ce que ces relations ont comme répercussions sur l'individu mis au centre (Letarte et Pauzé, 2018, p.57), il semble possible d'affirmer que, dans le cadre du projet, le milieu scolaire et le milieu familial ont développé des relations de type collaboratif visant à favoriser la réussite éducative de l'élève de maternelle 5 ans.

Au niveau des résultats obtenus quant à ce qui devrait être priorisé dans le projet, deux éléments sont ressortis, soit la rencontre avec le personnel intervenant et le fait que le projet soit vécu en groupe avec les autres parents. Cette rencontre avec les intervenants visait à informer les parents des différentes personnes pouvant travailler avec leur enfant et quel est le rôle de chacun de ces intervenants. D'ailleurs, elle a été élaborée en réponse aux besoins des parents tel que conçu et présenté dans le *Tableau récapitulatif* du projet en annexe A. Il est possible de penser que cette rencontre est ressortie comme un élément incontournable du projet puisque leur besoin initial a été répondu. De plus, en cohérence avec l'importance mise sur la communication, cette rencontre leur a permis de connaître le personnel et leur rôle. Pour ce qui est du fait de vivre le projet en groupe, il est probable que les parents aient apprécié les temps d'échange entre eux permettant de partager

leurs réalités similaires comme parents d'élèves. Ils ont pu apprendre à mieux connaître les parents des amis que côtoient leur enfant.

Bien que la majorité des parents ait mentionné que rien n'était à modifier dans la formule initiale du projet, deux parents ont mentionné la difficulté d'être présent aux rencontres en lien avec leur travail. Ces propos rejoignent les obstacles possibles des parents dans la collaboration école-famille mentionnés par Deslandes (2013). Ces écrits relèvent que le temps et les disponibilités sont des difficultés possibles pour les parents et qu'elles engendreront un impact sur leur participation dans le milieu scolaire (Deslandes, 2013). Dans le cadre du projet, seul un petit nombre de parents ont rencontré cet obstacle permettant d'obtenir tout de même un haut taux de participation aux rencontres tel qu'expliqué précédemment.

Au niveau de la question de l'utilité de l'expérience vécue pour les prochaines années comme parent d'élève, quatre parents ont mentionné retenir l'importance de la communication. Le fait que les parents constatent et soulèvent l'importance de la composante de la communication permet de corroborer ce qui est présent dans les écrits scientifiques au sujet de la communication. En effet, dans les premières sections de ce travail, il a été soulevé l'importance de la communication bidirectionnelle, soit que les parents communiquent avec l'école et que l'école communique avec les parents (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). De plus, il a été mentionné que la communication permet que le parent soit impliqué dans la progression des apprentissages de son enfant de même qu'elle peut soutenir les deux milieux lorsque des difficultés se manifestent (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). Par ailleurs, la communication peut être un obstacle à la collaboration école-famille considérant le niveau de compréhension que peuvent avoir les parents (Larivée, 2010). En effet, il importe que les moyens de communication utilisés par le milieu scolaire soient diversifiés afin d'être accessibles pour toutes les familles (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). Pour ces raisons, la communication était une composante jugée essentielle à véhiculer aux parents et les résultats obtenus permettent d'attester que l'objectif poursuivi dans le projet a été atteint.

Du côté de l'enseignante, la complétion de la mesure en trois temps au cours du projet permet de constater une progression sur les items sur lesquels elle devait s'auto-évaluer. En effet, en début de projet, outre les items identifiés comme *efficace*, elle avait noté sept items se situant entre *pas efficace* et *efficace*, tel que l'énoncé 6 « Pour instaurer une communication bidirectionnelle (dans

les deux sens) ». Par la suite, lors de la mesure de milieu de projet, seulement trois items ont noté entre *pas efficace* et *efficace* tel que l’item 15, soit « Pour adapter les activités/rencontres selon les contraintes que les parents peuvent avoir (p.ex. horaire de travail) ». Il est possible de constater qu’après la réalisation de quatre rencontres, les thèmes abordés et vécus ont permis à l’enseignante de se sentir plus efficace face aux énoncés du questionnaire. D’ailleurs, dans la première partie du projet, le thème de la communication était abordé ce qui permet de renchérir sur le fait que le contenu transmis et les activités vécus ont atteint les objectifs et permis à l’enseignante de se sentir plus en confiance pour créer une communication bidirectionnelle avec les familles. À la fin du projet, l’enseignante a identifié majoritairement les items comme *efficace*. Également, elle a identifié six items comme *tout à fait efficace* tel que les énoncés 13 « Pour organiser et inviter les familles à venir participer à des activités en classe » et 20 « Pour comprendre mon rôle comme enseignante dans la collaboration avec les parents ». Ces énoncés sont en lien direct avec le projet réalisé au niveau de l’invitation des familles à venir vivre des activités en classe et de l’atelier portant sur les rôles de chacun. En toute cohérence avec le projet mis en œuvre, il est plausible qu’une telle progression sur ces items ait été observée.

Au niveau de l’entrevue réalisée avec l’enseignante à la fin du projet, celle-ci a permis de mettre en lumière son évolution après un an d’accompagnement de même que son aisance à reproduire le projet dans les années à venir. Ces deux résultats permettent de démontrer l’importance et la portée de l’intervention de niveau 1 (préventive), du rôle-conseil et ceux-ci peuvent être mis en relation avec les propos de Morin (2020). D’abord, pour ce qui est de l’intervention de niveau 1 (préventive), le projet s’inscrivait dans un tel niveau puisqu’il s’adressait à tous les élèves et leurs parents de la classe, et ce, dès le début de l’année scolaire, donc avant l’apparition de difficultés. En agissant à titre préventif, dès le début de l’année, auprès de toutes les familles de la classe et leur enseignante, les rencontres ont permis que le lien se développe entre le milieu familial et le milieu scolaire. Par la suite, au niveau du rôle-conseil, les rencontres individuelles avec l’enseignante ont permis d’approfondir des notions entourant le thème de la collaboration école-famille, de la soutenir et de l’accompagner dans le développement de ses relations avec les familles de sa classe. Ce soutien et cet accompagnement, échelonnés sur une année scolaire, se reflètent par une évolution des compétences de l’enseignante de même que par son aisance à poursuivre le projet dans les années futures avec ses prochains groupes-classes. Finalement, Morin (2020) mentionne : « il est important de privilégier, même si cela prend un certain temps, les actions

servant à montrer à l'enseignant comment faire plutôt que de le faire à sa place » (p.494). Ces propos résonnent avec le projet mis en œuvre puisque que l'année scolaire a permis d'accompagner l'enseignante et de modeler le développement de cette collaboration avec les parents tout en estompant notre présence graduellement. D'ailleurs, le tableau récapitulatif du projet, présent en annexe A, le démontre par la prise en charge de l'enseignante pour les deux dernières rencontres. Par conséquent, à la suite d'une année d'implantation, il est possible d'affirmer que le projet, tel que planifié, demande de l'investissement au cours d'une année scolaire, mais qu'il apporte une autonomie chez les enseignants participants par la suite. Ces différents éléments abordés dans ce paragraphe contribuent à la discipline de la psychoéducation en mettant en valeur l'importance de l'intervention de niveau 1 ainsi que l'aspect du rôle-conseil dans la pratique du psychoéducateur.

10. CONCLUSION

Pour terminer ce rapport, il sera d'abord question des principales conclusions découlant de ce projet de maîtrise, soit les propos des parents au niveau du développement du lien de confiance, de la progression vécue par l'enseignante et du taux de participation obtenu aux rencontres. Par la suite, l'implantation de ce projet permet de soulever des pistes pour l'avenir, soit la poursuite de l'implantation du projet, des capsules sur la collaboration école-famille pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants, un accompagnement aux enseignants de la 1^{ère} année pour les soutenir face au lien déjà établi avec l'enseignante de maternelle 5 ans ainsi que le développement d'un tel projet à d'autres niveaux scolaires. Enfin, certains enjeux et limites décelés seront abordés et ce qui pourrait être fait pour la suite.

Trois principales conclusions ont été retenues de ce projet. Premièrement, les propos reçus des parents à la fin du projet mentionnant que le lien de confiance avec le milieu scolaire s'est développé permettent d'affirmer que le but de soutenir le développement du lien école-famille a été atteint. Deuxièmement, les résultats obtenus démontrent que le soutien et le modelage fait auprès de l'enseignante lui permettent de se sentir plus outillée et autonome pour poursuivre dans le même sens que le projet vécu dans les prochaines années. Troisièmement, le taux de participation aux rencontres avec les parents abonde dans le même sens que les écrits scientifiques soulevant que les invitations faites aux parents est le premier prédicteur de leur implication parentale (Deslandes et Bertrand, 2004).

La première implantation de ce projet de maîtrise permet d'identifier certaines pistes d'actions pour l'avenir. De prime abord, la poursuite de ce projet auprès de l'enseignante participante ainsi qu'à d'autres enseignants de maternelle 5 ans s'avèrent une action qui pourrait être mise en œuvre. En effet, l'enseignante participante a déjà soulevé son intérêt à réitérer le projet dans les prochaines années puis, les résultats obtenus permettent d'appuyer la pertinence de ce projet aux autres enseignants de maternelle 5 ans. Par la suite, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est un aspect à prendre en considération. Ayant développé plusieurs capsules sur la collaboration école-famille et d'autres thèmes s'y rapportant dans le cadre de ce projet, il pourrait être intéressant d'en faire bénéficier les nouveaux enseignants du centre de services scolaire. Par la suite, ayant ajouté une rencontre dans le projet entourant la transition vers la première année et que le souhait de l'enseignante de maternelle 5 ans est que le lien développé perdure, il pourrait être envisagé de

poursuivre l'accompagnement auprès de l'enseignante de première année pour que le lien développé se poursuive. D'ailleurs, une telle orientation prendrait aussi appui sur l'importance accordée à la transition préscolaire-primaire où l'élève passe des apprentissages par le jeu à des apprentissages plus formels (Table Régionale de l'Éducation de la Mauricie, 2025). Ainsi, cette proposition pourrait favoriser la transition et sensibiliser les parents à d'autres éléments importants du milieu scolaire tel que les apprentissages de ce niveau comme la lecture. Finalement, considérant l'importance de la transition du primaire vers le secondaire, notamment vu la plus grande autonomie de l'élève et un nombre plus élevé de responsabilités telles qu'au niveau de ses cours, de son horaire et des travaux à faire (Table Régionale de l'Éducation de la Mauricie, 2025), il serait pertinent d'élaborer un projet similaire adapté au milieu secondaire. D'ailleurs, lors des entrevues téléphoniques, certains parents ont mentionné voir la pertinence d'un tel projet au secondaire.

Pour clore ce travail, certains enjeux et limites rencontrés seront exposés et mis en lien avec les perspectives de ce projet. Ainsi, un des enjeux rencontrés dans le cadre de ce projet a été le recrutement des enseignantes. Bien que le projet ait été présenté à cinq enseignantes et à leurs directions, nous n'avons eu qu'une enseignante participante pour l'implantation du projet au cours de l'année 2023-2024. Par conséquent, le fait que le projet n'ait été implanté qu'auprès d'une enseignante et de son groupe-classe réduit la portée de la généralisation des résultats obtenus. Malgré tout, les résultats obtenus après l'implantation du projet auprès d'une enseignante et sa classe permettent de renchérir sur l'importance qui doit être accordée à la collaboration école-famille. Ils permettent aussi de faire valoir auprès d'autres enseignants les conséquences positives que leur implication dans ce projet pourrait leur apporter.

11. RÉFÉRENCES

- Agirtôt.org. [s.d.]. Collaborer avec les parents [PDF]. Repéré à https://agirtot.org/media/489359/synthese-collaborer_avec_les_parents.pdf
- Bérubé, A., Ruel, J., April, J. et Moreau, A.C. (2013). Le lien entre les pratiques de transition, les croyances et le sentiment de préparation des parents et l'adaptation des enfants lors des premiers jours d'école. *Formation et profession*, 21(1), 28-37. Repéré à https://formation-profession.org/files/numeros/4/v21_n01_89.pdf
- Bissonnette, S. (2013). Le modèle RAI [Page Web]. Repéré à <https://edu1014.teluq.ca/mes-actions/modele-rai/>
- Boucher, C. et des Rivières-Pigeon, C. (2020). Les défis de l'engagement parental en milieu scolaire chez les parents d'enfants autistes : une étude qualitative. *Revue québécoise de psychologie*, 41(2), 1-25. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rqpsy/2020-v41-n2-rqpsy05563/1072284ar.pdf>
- Centre de services scolaire Harricana. (2023). *Notre-Dame-de-Fatima 2023-2027* [PDF]. Repéré à <https://csshv3-api.cssh.gouv.qc.ca/staticfiles/files/articles/fr/1465/pe-resume-ndf-2023-2024.pdf?documentid=1465>
- Chénard, G. (2013). *Psychoéducation (Définition)*. Dans Unipsed.net. Repéré à <http://www.unipsed.net/index.php/articles/433-def>
- CTREQ et Fondation Lucie et André Chagnon. (2013). *Guide d'élaboration d'un plan d'action école-famille-communauté selon une approche écosystémique* [PDF]. Repéré à https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/CENT_9893_GUIDE_LR.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, Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n2-rse1025/012675ar.pdf>
- Deslandes, R. (2013). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire*, 51(4), 11-14. Repéré à https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v51n4.pdf
- Deslandes, R. (2019). Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits (Tome 1). [PDF]. Repéré à https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/relations-ecole-famille_deslandes_2019.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), 4-18. Repéré à <https://crires.ulaval.ca/work/1524>
- Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *L'Harmattan*, 2(36), 117-140. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-117.htm>

- 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. Repéré à https://crires.ulaval.ca/full-text/collaboration_ecole-famille_et_prevention_du_decrochage_scolaire_des_pistes_daction_pour_les_enseignants_du_primaire_.pdf
- Duval, J. et Dumoulin, C. (2022). Collaboration école-famille au primaire : types de collaboration et degré de relation entre les partenaires. *Revue internationale du CRIRES*, 6(10), 136-151. Repéré à <https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/RIC/article/view/51475>
- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. (2001). *Cap sur l'inclusion. Relever les défis : Gérer le comportement*. Section 8 : Travailler ensemble : familles, écoles, communautés. (p. 8.1. à 8.17). [PDF]. Repéré à https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/docs/doc_complet.pdf
- Epstein, J. (2004). Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche [PDF]. Repéré à <https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/partenariat.pdf>
- Gendreau, G. et al. (2001). *Jeunes en difficultés et intervention psychoéducative*. Longueuil : Béliveau Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Programme d'intervention pour la réussite scolaire dans les milieux défavorisés. Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Cadre de référence*. [PDF]. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cadre_fecre.pdf
- Gouvernement du Québec. (2010). *GUIDE POUR SOUTENIR UNE PREMIÈRE TRANSITION SCOLAIRE DE QUALITÉ*. [PDF]. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite.pdf
- Gouvernement du Québec. (2015). Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement [PDF]. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020). Référentiel des compétences professionnelles : Profession enseignante. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Gouvernement du Québec. (2021). *L'agente ou agent de développement pour la première transition scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://cdn->

- contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Agent-developpement-prescolaire.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021). *Guide de soutien pour le volet Parents : Éducation préscolaire 4 ans à temps plein*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/pfeq_education-prescolaire-4ans_guide-soutien-volet-parent.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Plan-relance-reussite-educative.pdf?1620329347>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf#:~:text=Le%20Programme-cycle%20de%20l%E2%80%99%C3%A9ducation%20pr%C3%A9scolaire%20s%E2%80%99adresse%20aux%20enfants,mettre%20en%20%C5%93uvre%20des%20interventions%20pr%C3%A9ventives%20pour%20r%C3%A9pondre
- Gouvernement du Québec. (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation* (2^e éd.) [PDF]. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf
- Gouvernement du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* [PDF]. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2024). *À propos*. Repéré à <https://www.cssh.gouv.qc.ca/a-propos/en-bref>
- Gouvernement du Québec. (2024). *I-13.3 - Loi sur l'instruction publique*. Repéré à https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3?langCont=fr#ga:l_i-h1
- Grégoire, J.C. (2006). Renou, M. (2005). Psychoéducation : une conception et une méthode. Montréal : Sciences et Culture. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 209-217. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/psyedu/2006-v35-n1-psyedu07768/1099318ar.pdf>
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille (2001) : Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Larivée, S. J. (2010). Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p.35-46). Anjou : Les Éditions CEC.

- Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p.161-180). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser?. *Éducation & Formation*, 34-48.
- Larivée, S. J. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention* [Document PDF] Repéré à ap_2014-2015_larivees_rapport_ecole-famille-communaute.pdf.pdf (gouv.qc.ca)
- Larivée, S. J. (2014). *L'engagement des parents : rôles, attentes et enjeux* [PDF]. Repéré à https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2015/08/Lariv%C3%A9e_R%C3%A9seau-R%C3%A9ussite-Montr%C3%A9al_Oct2014_vFIN.pdf
- Lefebvre, F. (2024). *Effet de récence*. Repéré à <https://biais-cognitif.com/biais/effet-de-recence/>
- Letarte, M-J. et Puzé, R. (2018). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Puzé (dir.), *Approche systémique appliqué à la psychoéducation* (p. 53 à 76). Boucherville : Béliveau Éditeur.
- Limoges, J-F. (2020). Le modèle psychoéducatif. Dans C., Maïano, S., Coutu, A., Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (57-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. [s.d.]. Comment développer une communication régulière de qualité avec les parents grâce au numérique? [PDF]. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/7484/download>
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro, F.D. et Wildenger, L.K. (2007). Transition to Kindergarten : Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1). 83-88. Repéré à <https://link-springer-com.proxy.cegepat.qc.ca/article/10.1007/s10643-007-0175-6>
- Molénat, X. (2023). Paul Watzlawick (1921-2007) : Une logique de la communication, 1967 [PDF]. Repéré à <https://shs.cairn.info/bibliotheque-ideale-de-psychologie--9782361066123-page-197?lang=fr>
- Morin, L. (2020). Le psychoéducateur en milieu scolaire. Dans C., Maïano, S., Coutu, A., Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (483-499). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Mouraux, D. (2017). *Quand l'enfant devient élève... Entre rondes familles et École carrée*. Belgique : De Boeck.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence* [PDF]. Repéré à https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF_2018_Cadre-de-reference-en-milieu-soclaire-VFinale-201802.pdf
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec* [PDF]. Repéré à <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/04/Rf-de-compntences-Version-adopte-par-le-CA-duconseil-17-mai-2018-1.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence* [PDF]. Repéré à <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychoeducation-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-reference.pdf>
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal : Béliveau Éditeur.
- Roy, V. (2014). Facteurs favorisant la collaboration école-famille : Le point de vue parental (Rapport de recherche). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Table Régionale de l'Éducation de la Mauricie. (2025). Au revoir maternelle, bonjour primaire ! [PDF]. Repéré à https://trem.ca/wp17/wp-content/uploads/2021/03/07-TREM_fiche_transition_primaire_finale.pdf
- Table Régionale de l'Éducation de la Mauricie. (2025). Au revoir primaire, bonjour secondaire! ! [PDF]. Repéré à https://trem.ca/wp17/wp-content/uploads/2021/03/02-TREM_fiche_transition_secondaire_finale.pdf
- Université de Montréal. [s.d.]. *Qu'est-ce que la psychoéducation?* [Page Web]. Repéré à <https://psyced.umontreal.ca/departement/quest-ce-que-la-psychoeducation/>
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2024). *Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseign. primaire* [PDF]. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/trig008.generer_pdf?owa_cd_pgm=7990&owa_version=20243&owa_no_combinaison=1

12. ANNEXE A - PROPOSITION DÉTAILLÉE DU PROJET-PILOTE

But : Soutenir le développement du lien école-famille			
<i>Objectif général 1 :</i> D'ici mi-septembre 2023, que les parent et les enseignants débutent la création de leur lien.			
<i>Objectif spécifique 1.1. :</i> -Les enseignantes évalueront leurs connaissances et leur sentiment de compétence face à la collaboration école-famille.	<i>Moyens utilisés :</i> - Pré-test sur leur sentiment de compétence.	<i>Échéancier prévu :</i> - Rencontrer les enseignantes lors des PE (entre le 21 et le 24 août)	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Les enseignantes réalisent le pré-test prévu.
<i>Objectif spécifique 1.2. :</i> -Les enseignantes seront en mesure de cibler leurs besoins et leurs objectifs concernant le développement du lien école-famille.	<i>Moyens utilisés :</i> - Rencontre avec les enseignantes - Fournir une liste de besoins potentiels	<i>Échéancier prévu :</i> - Rencontrer les enseignantes lors des PE (entre le 21 et le 24 août)	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Les enseignantes définissent au moins 2 besoins quant à la relation école-famille ; -Les enseignantes définissent au moins 2 objectifs qu'elles aimeraient atteindre d'ici la fin du projet.
<i>Objectif spécifique 1.3. :</i> -Les enseignantes seront en mesure de choisir une activité brise-	<i>Moyens utilisés :</i> - Rencontre avec les enseignantes pour la présentation de la capsule « La relation école-famille » ; - Rencontre avec les enseignantes pour préparer la rencontre	<i>Échéancier prévu :</i> -Rencontrer les enseignantes lors des PE (entre le 21 et le 24 août)	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Les enseignantes sont en mesure de choisir, parmi les choix proposés, une activité brise-glacé qui soutiendra le

glace qui va soutenir le développement du lien avec les parents.	avec les parents dont le choix et l'organisation d'une activité brise-glace		développement du lien.
<i>Objectif spécifique</i> 1.4. : -Les parents et l'enseignante apprennent à se connaître.	<i>Moyens utilisés :</i> - Rencontre #1 avec les parents - Activité brise-glace	<i>Échéancier prévu :</i> - Réaliser les rencontres dans les 2 premières semaines de septembre (4 et 11 sept.)	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> - Réalisation de l'activité brise-glace. - Appréciation de la rencontre.
<i>Objectif spécifique</i> 1.5. : -Les parents sont en mesure de relever leurs besoins, leur satisfaction et les avantages de la relation école-famille.	<i>Moyens utilisés :</i> - Tour de table/feuille remise à cocher sur les besoins, ce que les parents aimeraient savoir, et ce, à partir d'une liste fournie concernant des besoins potentiels sur la relation école-famille. - Avec les parents, exercice pour identifier quelle est leur perception et leur satisfaction du lien école-famille. - Atelier sur les avantages, les conséquences du lien école-famille et les diverses formes que peut prendre ce lien. - Mise en réflexion sur les rôles et les attentes de chacun pour la prochaine rencontre.	<i>Échéancier prévu :</i> - Réaliser les rencontres dans les 2 premières semaines de septembre (4 et 11 sept.)	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> - Identification par les parents de leurs besoins. - Identification par les parents de leur perception et de leur degré de satisfaction du lien. - Le parent retient un avantage de la relation école-famille. - Appréciation de la rencontre.
<i>Objectif général 2 :</i>			
D'ici mi-octobre 2023, que les parents et les enseignants développent une vision commune les rôles et les attentes de chacun.			
<i>Objectif spécifique</i> 2.1. :	<i>Moyens utilisés :</i> -Avant que les enseignantes rencontrent les parents en	<i>Échéancier prévu :</i> - Rencontre avec les enseignantes	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i>

<p>- Avec les enseignantes, définir leur rôle et leurs attentes. Ensuite, soulever les possibles rôles et attentes des parents.</p>	<p>début d'année, arrimer le contenu véhiculé par l'enseignante avec celui de la rencontre #2 avec les parents.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rencontre d'environ 1h30 avec les enseignantes (ou 2 rencontres de 45 minutes) pour discuter et établir leurs rôles et leurs attentes et, selon elles, les rôles et les attentes des parents. Le tout sous forme de partage afin que les enseignantes s'enrichissent entre elles. - Feuille aide-mémoire vierge remise aux enseignantes pour qu'elles notent les attentes et rôles qu'elles voudront partager avec les parents. 	<p>lors des deux dernières semaines de septembre (18 et 25 sept.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Les enseignantes sont en mesure de nommer leurs propres rôles et leurs attentes envers les parents. -Les enseignantes exprimeront ce qu'elles pensent des rôles et des attentes perçus par les parents.
<p><i>Objectif spécifique</i> 2.2. : - Établir une vision commune en joignant la perception des parents et celle de l'enseignante.</p>	<p><i>Moyens utilisés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lors d'une rencontre #2 avec les parents, les enseignantes discutent avec les parents sur les rôles et leurs attentes et selon eux, les rôles et les attentes des enseignantes. -Lors de cette même rencontre, après que les parents ont verbalisé leur perception, l'enseignante fait part de la sienne. Il y a échange entre les parents et l'enseignante. - Mon soutien et mon accompagnement lors de la rencontre. - Par moi, création d'une feuille résumée ce que les parents et l'enseignante ont établi ensemble pour leur remettre. - Mise en réflexion pour la prochaine rencontre. 	<p><i>Échéancier prévu :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rencontre #2 avec les parents qui serait dans les 2 premières semaines d'octobre (2 et 9 oct.) - Remise de la feuille résumée de la vision commune dans la semaine d'après la rencontre 	<p><i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Partage et écoute des perceptions de chacun -Création d'un outil résumant les points importants de la vision commune - Appréciation de la rencontre

<i>Objectif général 3 :</i>			
D'ici mi-novembre 2023, que les parents et l'enseignante conviennent de leurs façons de communiquer.			
<i>Objectif spécifique 3.1 :</i> -Que les enseignantes apprennent des astuces pour favoriser la communication école-famille.	<i>Moyens utilisés :</i> - Capsule sur la communication : contenu théorique véhiculé aux enseignantes (portant notamment sur la façon de communiquer aux parents, comment s'y prendre, l'importance de communiquer lorsque ça va bien aussi, la communication bidirectionnelle) (30-45 minutes) - Utiliser les éléments de ce que les parents aimeraient savoir qu'ils ont mentionnés lors de la mise en réflexion.	<i>Échéancier prévu :</i> - Rencontre avec les enseignantes dans les deux dernières semaines d'octobre (16 et 23 oct.)	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Les enseignantes sont en mesure de cibler des stratégies de communication qui pourraient être pertinentes les besoins ressortis auprès des parents. -Après la rencontre avec les parents, elles sont en mesure de cibler les pratiques à mettre en place et de les appliquer.
<i>Objectif spécifique 3.2 :</i> - Que l'enseignante et les parents échangent sur les pratiques de communication à privilégier.	<i>Moyens utilisés :</i> - En rencontre de parents #3 avec les parents. - Mon soutien et mon accompagnement lors de la rencontre. - Par moi, création d'un aide-mémoire/autre moyen sur les pratiques de communication discutés. - Mise en réflexion et en action pour la prochaine rencontre.	<i>Échéancier prévu :</i> - Rencontre avec les parents qui serait dans les deux premières semaines de novembre (30 oct. et 6 nov.) - Remise de l'aide-mémoire des pratiques de communication dans la semaine d'après la rencontre	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Création d'un médium/moyen privilégié par les parents pour préserver les éléments-clés de la rencontre (personnalisé à chaque groupe). - Appréciation de la rencontre - Après 1 mois ou à la prochaine rencontre, auprès des parents, savoir comment ils se sentent suite au thème de la communication et des pratiques mises en place

<i>Objectif général 4 : D'ici mi-décembre 2023, que le groupe vive un moment de partage ensemble.</i>			
<i>Objectif spécifique 4.1.</i> -Que les parents et l'enseignant organisent une activité correspondant à un intérêt qu'ils ont.	<i>Moyens utilisés :</i> -Mise en réflexion et en action des parents lors de la rencontre #3 -Rencontre avec les enseignantes dans les dernières semaines de nov.	<i>Échéancier prévu :</i> - Rencontre avec les parents qui serait dans les deux premières semaines de décembre (4 et 11 déc.)	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> - Les parents et l'enseignante ont apporté ou réalisé une activité en lien avec leur intérêt pour le groupe. - Appréciation de la rencontre - Milieu du projet : mesure de la perception du lien et du degré de satisfaction du lien (parents et enseignantes)
<i>Objectif général 5 : D'ici mi-janvier 2024, que les besoins évoqués par les parents en début d'année scolaire soient majoritairement répondus.</i>			
<i>Objectif spécifique 5.1.</i> -Que les enseignantes ciblent les besoins non répondus évoqués par les parents	<i>Moyens utilisés :</i> -Utilisation des besoins recensés (avec la liste) auprès des parents lors de la 1 ^{ère} rencontre - Rencontre avec les enseignantes dans les dernières semaines de nov. - Mon soutien et mon accompagnement pour planifier, organiser et réaliser l'atelier	<i>Échéancier prévu :</i> - Rencontre avec les enseignantes dans les dernières semaines de nov. + lors des PE de janvier au besoin	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Les enseignantes sont en mesure de relever les besoins répondus jusqu'à présent grâce aux rencontres faites. -Les enseignantes sont en mesure d'identifier les besoins non répondus parmi tous les besoins soulevés par les parents.

<p><i>Objectif spécifique 5.2. :</i> -Que les enseignantes élaborent une activité/atelier pour répondre à un besoin des parents qu'elles auront ciblé.</p>	<p><i>Moyens utilisés :</i> - Rencontre avec les enseignantes dans les dernières semaines de nov. - Mon soutien et mon accompagnement pour planifier, organisation et réaliser l'atelier</p>	<p><i>Échéancier prévu :</i> - Rencontre avec les enseignantes dans les dernières semaines de nov. + lors des PE de janvier au besoin</p>	<p><i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Les enseignantes sont en mesure de concevoir une activité qui est en lien avec un besoin soulevé par les parents.</p>
<p><i>Objectif spécifique 5.3. :</i> -Que les enseignantes réalisent l'activité prévu pour répondre aux besoins des parents.</p>	<p><i>Moyens utilisés :</i> - Mon soutien et mon accompagnement pour planifier, organisation et réaliser l'atelier</p>	<p><i>Échéancier prévu :</i> -Rencontre avec les parents qui serait dans les premières semaines de janvier (8 et 15 jan.)</p>	<p><i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Appréciation de la rencontre</p>
<p><i>Objectif général 6 :</i> <i>D'ici mi-février 2024, que les enseignantes suscitent davantage la participation des parents en appliquant de nouvelles stratégies.</i></p>			
<p><i>Objectif spécifique 6.1 :</i> - Que les enseignantes identifient des stratégies à mettre en place pour améliorer la participation des parents de leur groupe.</p>	<p><i>Moyens utilisés :</i> - Capsule sur la participation parentale : d'une durée de 30-45 minutes, présentée aux enseignantes, sur la théorie entourant la participation parentale (août-sept.) + réinvestissement de la capsule (janvier) -Rencontre avec les enseignantes dans les deux dernières semaines de janvier pour faire un retour sur la participation des parents, les types de participation perçu et identifier des moyens à mettre en place pour l'améliorer. -Récolter la perception de l'enseignante sur la participation parentale dans son groupe.</p>	<p><i>Échéancier prévu :</i> - Capsule partie 1 présentée aux enseignantes en début d'année scolaire -Rencontre avec les enseignantes dans les deux dernières semaines de janvier (22 et 29 jan).</p>	<p><i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Les enseignantes seront en mesure d'identifier deux stratégies à mettre en place selon leur perception de la participation parentale de leur groupe.</p>

	- Réinvestissement de l'aide-mémoire remise aux enseignantes lors de la capsule en août.		
<i>Objectif spécifique 6.2 :</i> - Mettre en place deux stratégies pour susciter davantage la participation parentale.	<i>Moyens utilisés :</i> -Rencontre avec les enseignantes pour planifier la mise en place des stratégies ciblées pour susciter la participation. -Réalisation de la rencontre #6 avec les parents.	<i>Échéancier prévu :</i> - Rencontre #6 avec les parents qui seraient dans les 2 premières semaines de février (5 et 12 fév.) - Poursuivre les deux nouvelles stratégies dans les semaines suivantes.	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> - Les enseignantes planifieront deux stratégies à mettre en place pour susciter davantage la participation des parents. - Réalisation de l'activité qui suscitent la participation des parents - Appréciation de la rencontre - Récolter la perception des parents sur leur participation parentale et comment ils perçoivent que l'enseignante veut créer et développer le lien.
<i>Objectif général 7 :</i> <i>D'ici la fin de l'année scolaire 2023-2024, que les enseignantes continuent à partager le lien établi avec les familles de leur classe.</i>			
<i>Objectif spécifique 7.1. :</i> -Que l'enseignante soit en mesure d'animer seule les rencontres #7 et 8 avec les parents.	<i>Moyens utilisés :</i> - Rencontres avec les enseignantes pour soutenir à la planification des rencontres #7 et #8 avec les parents - Proposer aux enseignantes une liste de thèmes pertinents pour renforcer le lien qu'elles pourront choisir ce qu'elles	<i>Échéancier prévu :</i> - Rencontres avec les enseignantes au besoin. - Rencontre #7 avec les parents dans les 2 premières semaines de mars (4 et 11 mars)	<i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> - Appréciation et commentaires des parents sur le projet-pilote - Appréciation et commentaires des

	<p>veulent aborder en rencontre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capsule sur les « incontournables » à faire ou ne pas faire en rencontres (ex :ne pas faire une activité où il y a trop de matériel à gérer ce qui fait en sorte que l'enseignante n'a pas le temps d'interagir avec les parents) - Rencontres avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontre #8 avec les parents dans les premières semaines d'avril (8 et 15 avril) 	<p>enseignantes sur le projet-pilote</p>
<p><i>Objectif spécifique</i> 7.2. : -Que l'enseignante poursuive la mise en pratique des stratégies concernant la collaboration école-famille apprise lors du projet.</p>	<p><i>Moyens utilisés :</i> -Rencontre avec les enseignantes pour les soutenir dans la mise en place de stratégies et de maintien de ses stratégies. -Activités et stratégies privilégiées par l'enseignante pour maintenir le lien avec les parents jusqu'à la fin de l'année scolaire. (ex : qu'elle renforce les parents dans ce qu'il fait lors des moments parents-enfants, qu'elle donne de la rétroaction positive envers le parent)</p>	<p><i>Échéancier :</i> - Juin 2024</p>	<p><i>Évaluation de l'atteinte de l'objectif :</i> -Post-test sur le sentiment de compétence des enseignantes à collaborer avec les familles - Fin de projet : Mesurer la perception du lien et le degré de satisfaction du lien en cette fin de projet auprès des parents et des enseignantes</p>

13. ANNEXE B – FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L’INTENTION DES PARENTS

FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L’INTENTION DES PARENTS Développement du lien école-famille

Alexandra Lamoureux, étudiante à la maîtrise en psychoéducation (UQAT)
Sous la direction de Alexandre Beaulieu et Judy-Ann Connelly, professeurs en
psychoéducation

Bonjour chers parents,

Je me présente, Alexandra Lamoureux, étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l’Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Je vous invite à participer à un projet portant sur le développement du lien école-famille. Avant d’accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

BUT DU PROJET

Ce projet a pour but de soutenir le développement du lien entre l’enseignante et les parents, afin de favoriser la réussite éducative de l’élève de maternelle.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À CE PROJET

Votre participation à ce projet implique de participer à une rencontre mensuelle (durée approximative : deux heures) dans la classe de votre enfant durant l’année scolaire 2023-2024. Lors de ces rencontres, vous réaliserez une activité avec votre enfant ainsi qu’un atelier sur divers thèmes se rapportant au lien école-famille (p.ex., les rôles et les attentes, les moyens de communication, etc.). Ces ateliers vous permettront d’échanger sur le lien école-famille avec les autres parents de la classe ainsi qu’avec l’enseignante de votre enfant.

AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Ce projet comporte les avantages directs de vous soutenir dans le développement du lien avec l’enseignante de votre enfant et d’avoir une personne de référence si vous rencontrez des difficultés dans le développement de cette relation. De plus, votre participation à ce projet permettra de vous exprimer sur votre réalité concernant le développement lien école-famille et de faire valoir votre point de vue. Par votre participation, vous pourrez aussi contribuer à l’amélioration du lien école-famille dans le milieu scolaire de votre enfant.

Le temps à accorder au projet constitue le principal inconvénient associé à votre participation.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Aucune information permettant de vous identifier n'apparaîtra dans le rapport final de ce projet et les données recueillies demeureront confidentielles. Les questionnaires utilisés dans le cadre du projet seront détruits après la rédaction du rapport final.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les résultats de ce projet seront présentés dans un rapport de stage de maîtrise en psychoéducation qui sera, par la suite, disponible sur demande si vous souhaitez le consulter. De plus, une présentation des résultats de ce projet sera réalisée pour les acteurs concernés dans le milieu scolaire.

Pour les parents, un document synthèse concernant la collaboration école-famille vous sera transmis par courriel à la fin de ce projet.

LA PARTICIPATION À UN PROJET EST VOLONTAIRE

Vous n'avez aucune obligation de participer à ce projet : vous avez le droit de refuser d'y prendre part. Vous pouvez mettre fin à votre participation en tout temps, sans justification et sans conséquence.

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de ce projet, vous pouvez joindre :

L'étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Alexandra Lamoureux, 819-732-6561 poste 2257, alexandra.lamoureux@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussignée ou soussigné accepte volontairement de participer au projet *Développement du lien école-famille*.

Nom de la personne participante (lettres moulées)

Signature de la personne participante

Date

14. ANNEXE C – GRILLE POUR SE SITUER SUR DES ITEMS EN LIEN AVEC LA COLLABORATION ENSEIGNANTE-FAMILLE¹

Préambule

Dans le cadre de la complétion de ce document, il est à noter qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous souhaitons obtenir des réponses honnêtes afin de développer la suite du projet. Cette grille va permettre de voir si le contenu transmis au cours qui projet a répondu aux besoins puisqu'elle sera aussi complétée au terme de celui-ci.

Merci de votre collaboration!

Questions d'ouverture

- Quelles compétences estimez-vous posséder qui vous aide à collaborer avec les familles? À quel niveau vous sentez-vous en confiance de les mettre en pratique?

- Quelles habiletés estimez-vous posséder qui vous aide à collaborer avec les familles? À quel niveau vous sentez-vous en confiance de les mettre en pratique?

- Quels savoirs estimez-vous posséder qui vous aide à collaborer avec les familles? À quel niveau vous sentez-vous en confiance de les mettre en réinvestir?

¹ Grille développée par Alexandra Lamoureux, étudiante à la maîtrise en psychoéducation.

Tableau adapté de l'échelle *Sentiment d'efficacité personnelle* de Simard (2020)

Au regard de mon expérience en enseignement à l'heure actuelle, je me sens efficace...	Pas du tout efficace	Pas efficace	Efficace	Tout à fait efficace
1. « Pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien réussir à l'école » (Simard, 2020, p.114) ²	1	2	3	4
2. Pour développer et maintenir une relation positive avec les familles	1	2	3	4
3. Pour amorcer la communication avec les parents	1	2	3	4
4. Pour favoriser une communication régulière	1	2	3	4
5. Pour utiliser des moyens de communication accessibles pour les parents	1	2	3	4
6. Pour instaurer une communication bidirectionnelle (dans les deux sens)	1	2	3	4
7. Pour informer les parents lorsque survient aussi des éléments positifs	1	2	3	4
8. Pour partager/échanger avec les familles des informations sur la réussite et au bien-être de l'enfant	1	2	3	4
9. Pour transmettre mes attentes aux parents quant à leur enfant (apprentissages, comportements en classe, ...)	1	2	3	4
10. Pour transmettre mes attentes aux parents que j'ai envers eux				
11. Pour mettre en place des stratégies favorisant la participation de la famille à la vie scolaire	1	2	3	4

² Item 1 tiré de Simard (2020, p.114)

Items 2, 8 à 12 inspirés des dimensions de la compétence 10 du Référentiel des compétences professionnelles – Profession enseignante p.71 (Gouvernement du Québec, 2020)

Items 14 à 17 inspirés des éléments contenus dans les pages 8.4 à 8.6 dans *Travailler ensemble : familles, écoles, communautés* <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/docs/8.pdf>

Item 18 inspiré de Réunir Réussir (s.d.)

Items 19 et 21 inspirés de Deslandes (2015)

Items 3 à 7, 22 et 23 inspirés de Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay (2013)

Items 20 et 24 inspirés d'Adish (2012)

12. Pour que la famille puisse contribuer aux apprentissages de l'enfant	1	2	3	4
13. Pour organiser et inviter les familles à venir participer à des activités en classe	1	2	3	4
14. Pour aménager l'espace et créer un climat permettant que les familles se sentent accueillies	1	2	3	4
15. Pour adapter les activités/rencontres selon les contraintes que les parents peuvent avoir (p.ex. horaire de travail)	1	2	3	4
16. Pour discuter avec les parents dans un langage accessible et qui permet les échanges	1	2	3	4
17. Pour communiquer aux parents à propos d'une situation survenue/difficulté rencontrée par l'enfant	1	2	3	4
18. Pour favoriser la collaboration avec les familles plus réticentes/difficiles à rejoindre/ayant des expériences négatives avec le milieu scolaire	1	2	3	4
19. Pour collaborer avec les familles puisque j'ai le soutien de ma direction	1	2	3	4
20. Pour comprendre mon rôle comme enseignante dans la collaboration avec les parents	1	2	3	4
21. Pour comprendre le rôle des parents				
22. Pour utiliser des stratégies pour transmettre aux parents leur rôle dans la réussite éducative de son enfant	1	2	3	4
23. Pour utiliser divers moyens de communication permettant de rejoindre les familles	1	2	3	4
24. Pour surpasser les difficultés rencontrées avec les parents, pour aller au-delà des préjugés	1	2	3	4

En conclusion

Au regard des items identifiés comme « Pas efficace » ou « Pas du tout efficace », quels sont ceux sur lesquels vous aimeriez davantage travailler au cours de ce projet. Nous vous demandons d'en cibler au moins deux. Si vous avez des besoins qui n'ont pas été abordés dans les items de la grille, n'hésitez pas à les ajouter/noter.

Références

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignantes et pratiques professionnels. *Enfances, Familles, Générations* (16), 34-52. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2012-n16-efg0320/1012800ar/>
- Deslandes, R. (2015, 3e éd.). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p.203-232). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation* (9), 4-18. Repéré à <https://crires.ulaval.ca/work/1524>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante*. [PDF]. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Réunir Réussir. (s.d.). *Fiche 1 Valorisation de l'éducation et encadrement parental* [PDF]. Repéré à https://www.preca.ca/images/Upload/Outils/141/fiche-valorisation_de_leducation_et_encadrement_parental.pdf
- Simard, D. (2020). *Sentiment d'efficacité personnelle et relation enseignant-élève chez de futur(e)s enseignant(e)s en éducation préscolaire et en enseignement primaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski. Repéré à <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1939/>
- Travailler ensemble : familles, écoles, communautés* [PDF]. Repéré à <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/docs/8.pdf>

**15. ANNEXE D – MESURE DE LA PERCEPTION ET DE LA SATISFACTION DU
LIEN ÉCOLE-FAMILLE³ - POINT DE VUE DES PARENTS**

Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord avec chacun des énoncés suivants.	En désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	En accord	Ne s'applique pas
« Je sens que mes besoins comme parents d'élève sont répondus »	1	2	3	4	N.A.
« Je suis en mesure d'exprimer mes besoins comme parents au milieu scolaire »	1	2	3	4	N.A.
« Lorsque j'ai exprimé un besoin, j'ai senti que celui-ci a été répondu »	1	2	3	4	N.A.
« Je connais les avantages d'entretenir un lien avec l'école »	1	2	3	4	N.A.
« Je comprends mon rôle comme parent d'élève »	1	2	3	4	N.A.
« J'apprécie les activités vécues en classe avec mon enfant, son groupe et son enseignante »	1	2	3	4	N.A.
« J'apprécie pouvoir venir dans l'école et dans la classe de mon enfant »	1	2	3	4	N.A.
« J'apprécie les moments de partage avec les autres parents lors des activités scolaires »	1	2	3	4	N.A.
« Je sens que je peux participer à la vie scolaire de mon enfant de diverses façons »	1	2	3	4	N.A.
« Je sens que je connais l'enseignante de mon enfant »	1	2	3	4	N.A.
« Je reconnais l'importance de développer et de maintenir un bon lien avec l'enseignante et l'école de mon enfant »	1	2	3	4	N.A.
« Je comprends le rôle et les attentes de l'enseignante »	1	2	3	4	N.A.
« Je suis en mesure de nommer mes attentes à l'enseignante »	1	2	3	4	N.A.

³ Basé sur les objectifs poursuivis dans le cadre du projet de maîtrise.

« Je connais les divers moyens de communication utilisés par l'école et l'enseignante »	1	2	3	4	N.A.
« Je sais comment utiliser les divers moyens de communication utilisés par l'école et l'enseignante »	1	2	3	4	N.A.
« Il est facile pour moi d'échanger et de discuter avec l'enseignante de mon enfant »	1	2	3	4	N.A.
« Je suis majoritairement satisfaisant des communications/échanges entretenues avec l'enseignante et le milieu scolaire »	1	2	3	4	N.A.
« Je sens que le milieu scolaire veut apprendre à connaître mon enfant »	1	2	3	4	N.A.
« Je sens que le milieu scolaire veut apprendre à me connaître comme parent, ma famille, mes expériences... »	1	2	3	4	N.A.
« Je sens que je connais le milieu scolaire de mon enfant, les personnes qu'ils côtoient au quotidien »	1	2	3	4	N.A.
« Je sens que mes besoins quant à la relation école-famille sont répondus »	1	2	3	4	N.A.
« Il est facile pour moi d'échanger et de discuter avec les autres acteurs du milieu scolaire (p.ex. direction, éducatrice du service de garde, technicienne en éducation spécialisées, etc.) »	1	2	3	4	N.A.
« Je sens que le milieu scolaire met en place divers moyens/stratégies afin que je puisse participer »	1	2	3	4	N.A.
« Je sens que je contribue à développer la relation entre moi et l'école »	1	2	3	4	N.A.
« Je pense que davantage d'actions pourraient être faites pour développer ma relation avec l'école »	1	2	3	4	N.A.

16. ANNEXE E – BESOINS POTENTIELS CHEZ LES PARENTS⁴

Dans le cadre de ce projet, nous aimerions savoir quels sont vos besoins comme parent envers le milieu scolaire et votre participation/implication dans celui-ci.

Merci de bien vouloir identifier le niveau de facilité pour chaque item.

	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
1. J'établis des liens avec les personnes du milieu scolaire (enseignant, intervenant, autres parents, ...).	1	2	3	4
2. Je suis autonome lorsque j'aide mon enfant pour l'école.	1	2	3	4
3. Je me sens capable d'aider mon enfant avec les tâches scolaires et je sens que mon aide apporte quelque chose.	1	2	3	4
4. Je me renseigne pour en savoir plus sur les façons d'enseigner, les cheminements possibles, etc.	1	2	3	4
5. Je connais les divers services offerts par l'école (p.ex. orthophonie, psychologie, etc.) et des interventions à faire auprès de l'enfant qui présente des difficultés (p.ex. trouble du langage, hyperactivité, etc.).	1	2	3	4
6. Je participe à la vie scolaire (activités, conseil d'établissement, bénévolat, etc.)	1	2	3	4
7. Je partage mon vécu comme parent auprès du personnel scolaire.	1	2	3	4
8. Je m'informe pour en apprendre sur la prévention du décrochage scolaire.	1	2	3	4
9. Je demande pour recevoir de l'information sur comment superviser les travaux scolaires.	1	2	3	4

⁴ Items 1 à 3 : Ratelle, C.F., Boisclair-Châteauvert, G., Bureau, J.S., Duchesne, S., Litalien, D., Plamondon, A., (2022). *Identification des besoins des parents dans l'accompagnement de leur enfant durant leur parcours scolaire* (Rapport de recherche). Université Laval. Repéré à https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_besoins_parents/documents/03_rapport-de-recherche_2019_pz_264477_ratelle.pdf

Items 4 à 9 : Larose, F., Terrisse, B. et Bédard, J. (2008). Les besoins parentaux au regard de la formation à l'implication scolaire au Québec. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(23), 39-61. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2008-1-page-39.htm>

Items 10 à 13 : CRIRES. (1993). *La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille* [PDF]. Repéré à https://crires.ulaval.ca/no_01_1993.pdf

Items 14 à 22 : Entrevues réalisées avec les parents participants en février 2022.

10. Je suis informée sur les divers aspects de la classe (p.ex. programme, matériel utilisé, ...).	1	2	3	4
11. Je communique sur le fonctionnement de mon enfant (p.ex. rencontres pour connaître les difficultés de mon enfant).	1	2	3	4
12. Je demande pour être formé (p.ex. sur la gestion des comportements ou la période de devoirs à la maison)	1	2	3	4
13. Je participe aux activités de collaboration entre la famille et le milieu scolaire.	1	2	3	4
14. Je sais comment je peux contribuer à la maison aux apprentissages que fait mon enfant à l'école.	1	2	3	4
15. Je demande à rencontrer plus fréquemment le personnel scolaire pour organiser des activités.	1	2	3	4
16. Je me renseigne pour d'être mieux informé de l'évolution de mon enfant.	1	2	3	4
17. Je suis capable d'utiliser Mozaik Portail Parents.	1	2	3	4
18. Je sais comment utiliser efficacement l'agenda scolaire de mon enfant.	1	2	3	4
19. Je peux être présent à l'école pour réaliser les activités.	1	2	3	4
20. Je peux réaliser des activités de collaboration école-famille en-dehors des heures d'école.	1	2	3	4
21. Je peux réaliser des activités/projets scolaires à la maison avec mon enfant.	1	2	3	4
22. Je demande pour recevoir un suivi fréquent de la part du ou des professionnel(s) travaillant auprès de mon enfant.	1	2	3	4

Si vous avez d'autres besoins en lien avec la collaboration école-famille, n'hésitez pas à les écrire sur les lignes ci-dessous :
